

Extremisten i klassrummet

Extremisten i klassrummet

Perspektiv på skolans förväntade ansvar att
förhindra framtida terrorism

Christer Mattsson



© CHRISTER MATTSSON, 2018

ISBN 978-91-7346-955-5 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-956-2 (pdf)

ISSN 0436-1121

Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete, vid Institutionen för pedagogik,
kommunikation och lärande.

Publikationen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/54795>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till

acta@ub.gu.se

Distribution:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, SE-405 30 Göteborg, acta@ub.gu.se

Foto: Nicke Johansson

Tryck: BrandFactory AB, Kålleröd, 2018

Abstract

Title: The extremist in the classroom. Perspectives on the expected responsibility of the school to prevent future terrorism.

Author: Christer Mattsson

Language: Swedish and English

ISBN: 978-91-7346-955-5 (tryckt)

ISBN: 978-91-7346-956-2 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: Democratic education, radicalization, schools and extremism, prevention of violent extremism

In this thesis the development of strategies and action plans for prevention of violent extremism (PVE) in the Swedish educational system is analysed. Sweden had its first national action plan for PVE-work adopted in 2011. Following this, various measures have been taken in order to increase the capacity of the educational system to play an active role in preventing violent extremism. In the action plan it is claimed that the point of departure for PVE-work in the educational system should be the democratic mission of the educational system, which should be combined with targeted efforts focusing risk groups in general and radicalized individuals in particular.

The thesis consists of four studies that shed light on issues that concern a) the relation between PVE-work and the democratic mission of schools, b) how professionals developing PVE-work interpret the rationale of PVE-work, and c) how, in this process, new roles and responsibilities for teachers are formulated and legitimized.

The first article analyses how PVE-programmes, compiled through the efforts of the European Union, are structured, what purposes they are expected to fulfil, and what consequences they imply for the roles and responsibilities of teachers. The second article investigates how a central policy document for Swedish PVE-work is compatible with current legislation and other frameworks regulating the Swedish educational system. The third article reports an interview study with professionals in various organizations, who are responsible for developing and implementing new PVE-strategies. The fourth article is an analysis of 127 local action plans formulated by Swedish municipalities in order to prevent violent extremism in the local community.

At a general level, the results show how two different discursive orders (the discourses of PVE and of the traditional democratic mission, respectively) are in partial conflict in contemporary society. Traditionally a core element of the democratic mission of education has been to secure that students are entitled to openly voice their opinions in class, even if they are intolerant or extremist. This discursive arena, of central importance for the reproduction of democratic values in society, now risks being converted into a space where teachers are expected to monitor the opinions of students, in particular so called vulnerable students. Intolerant or extremist views and arguments are coded as risk signals that may have to be reported to the police, even though no criminal offense has been committed, rather than as views that should be critically scrutinized and debated in open discussions in classrooms.

Innehållsförteckning

Avhandlingens texter

Förord

DEL 1

KAPITEL 1. INLEDNING..... 13

KAPITEL 2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR..... 17

KAPITEL 3. BAKGRUND OCH CENTRALA BEGREPP..... 19

 Allmänt om begrepp inom PVE-diskursordningen..... 20

 War on terror-diskursen 20

 Home-grown terrorism..... 21

 Counter violent extremism (CVE) och Prevention of violent extremism (PVE)..... 23

 Radikalisering 25

 Tidiga och diskursivt stilbildande modeller som försöker förklara radikaliseringsprocesser. 26

 Kritik mot radikaliseringsdiskursen 31

 Försvaret av radikaliseringsdiskursen 34

 Svenska skolans arbete med demokratiuppdraget..... 35

 Sammanfattning..... 40

KAPITEL 4. TIDIGARE FORSKNING OM SKOLANS ARBETE MOT RADIKALISERING OCH VÅLDSUTÖVANDE EXTREMISM 41

 PVE-program..... 42

 Policyanalyser av PVE-program 45

 Pedagogiskt arbete inom PVE-diskursordningen 48

 Skolans arbete mot rasism..... 52

KAPITEL 5. TEORETISK ANSATS 53

 Kritisk realism som ontologisk utgångspunkt 54

 Text, diskursiv praktik och social praktik 56

 Interdiskursivitet och rekontextualisering 57

 Ideologi och hegemoni..... 58

 Kritik mot CDA 59

KAPITEL 6. METOD	63
CDA i denna avhandling.....	64
CDA i arbetet med texten	66
Delstudie 1.....	67
Delstudie 2.....	70
Delstudie 3.....	72
Intervju som metod i delstudie tre.....	74
Delstudie 4.....	76
Validitet.....	78
Forskningsetiska överväganden	81
KAPITEL 7. SAMMANFATTNING AV ARTIKLARNA	83
Delstudie 1: Ungdomar i riskzonen.....	83
Delstudie 2: Våldsutövande extremism, nationell säkerhet och prevention.....	85
Delstudie 3: Mellan det angelägna och det svårfångade.....	87
Delstudie 4: Kommunala handlingsplaner mot våldsbejakande extremism.....	88
KAPITEL 8. DISKUSSION	91
Kontroll istället för emancipation.....	91
Dissonans mellan diskursiva praktiker	98
Samverkan som universallösning och banalisering och säkerhetifiering av lärarollen	101
Avhandlingens bidrag	104
Framtida studier	108
SUMMARY.....	111
REFERENSER	127

Avhandlingens texter

- Mattsson, C., Hammarén, N. & Odenbring, Y. (2016). Youth 'at risk': a critical discourse analysis of the EU Commission's Radicalisation Awareness Network Collection of approaches and practices used in education *Power & Education* 8(3) s 251-265. DOI: 10.1177/1757743816677133
- Mattsson, C. & Säljö, R. (2017). Violent extremism, national security and prevention. Institutional discourses and their implications for schooling. *British Journal for Educational Studies*. Published online 2017-06-12 DOI:10.1080/00071005.2017.1337870
- Mattsson, C. (2017). Caught between the urgent and the comprehensible. Professionals' understanding of violent extremism. *Critical Studies on Terrorism*. Published online 2017-06-08 DOI:10.1080/17539153.2017.1337327
- Mattsson, C. (2018). Policing violent extremism. How the global war on terror meandered into local municipal policies in Sweden.

Tack till *Power and Education*, *British Journal for Educational Studies* och *Critical Studies on Terrorism* som givit tillstånd att publicera de ingående artiklarna.

Förord

Det är många människor som jag är stort tack skyldig för att jag till slut kunnat färdigställa denna avhandling och det är svårt att ge rättvisa åt den innerliga tacksamhet jag känner gentemot de som engagerat sig i själva avhandlingen, de som bidragit till min forskarutbildning och alla andra som funnits runtomkring och stöttat.

Först vill jag tacka mina båda handledare, Nils Hammarén och Ylva Odenbring, för all hjälp, goda råd och ett evigt tålmod med en otålig doktorand. Jag känner också en stor tacksamhet till Thomas Johansson och Roger Säljö som båda lagt ner åtskilligt med tid för att ge råd, läsa mina texter och kritiskt kommentera såväl innehåll som språk. Jag vill även tacka Jan Gustafsson som med engagemang och stor kunnsighet utvecklat min förståelse för policyanalyser och kritisk diskursanalys. Tack också till Hugo Wester som läste igenom min text inför slutseminariet och på det sättet påtagligt bidrog till att förbättra de delar av avhandlingen som berör skolans demokratiska uppdrag. Jag är även väldigt tacksam för att Jennie Sivenbring och Robin Andersson Malmros tog sig tid att korrekturläsa mitt slutliga manus, utan deras insats hade det funnit betydligt fler fel i texten och de som kvarstår är helt min egen skuld.

Sedan finns det flera personer som på andra sätt generöst bidragit till att jag kunnat skriva min avhandling. Utan Ove Sernhede hade jag nog fortfarande gått och funderat på om det är mödan värt eller inte. Hans ord ”Det fattar du väl att du får komma in och skriva avhandlingen nu så nån lyssnar på dig!” var ganska avgörande. Utan Doris Gustafson hade jag aldrig fått ihop min tillvaro. Att driva Segerstedtinstitutet, befinna sig i ständig medial hetluft och skriva en avhandling har inte varit en sinekur. Lika uppfodrande sträng som Doris är när man gör fel, lika varmt kärleksfull är hon för att förhindra att det blir fel och utan ett ont ord hjälper till att städa upp när det ändå blivit knas. Jag vill också tacka mina kollegor vid Segerstedtinstitutet som bidragit med en stimulerande och utvecklande arbetsmiljö.

Jag har flera tusen timmar bakom mig i praktisk pedagogiskt arbete inom vilket jag fått möta unga människor fyllda med hat. Mötet med dem blev också ett möte med mig själv. Jag satte mig som ung lärare en gång bredvid en arg och gråtande elev på en bensinstation i Polen. I hela min lärargärning har jag fortsatt att resa mig från det mötet. Den läraren som satte sig ned bredvid

sin elev i Polen hade inte kunnat skriva denna avhandling. Jag är så djupt tacksam för alla barnskallar jag fått vara lärare åt i alla dessa år. Jag är också tacksam för alla de kollegor som jag arbetat med och som hjälpt mig att utvecklas som människa och som lärare. Särskilt vill jag framhålla de många samtal jag har och har haft med Poul Perris genom vilka jag kunnat få perspektiv på min egen erfarenhet. Jag är också mycket tacksam för att Kungälv's kommun har gett mig möjligheten att utvecklas både som medarbetare och människa, inte minst genom att låta mig läsa forskarutbildning inom min tjänst.

Slutligen och viktigast av allt vill jag tacka min familj som inte bara stått ut med all tid jag lagt på mina forskarstudier och varit väldigt stöttande och uppmuntrande. När det tagit emot som mest har er kärlek varit som viktigast. Utan Elisabeth hade jag aldrig skrivit denna avhandling, det mesta jag gjort har jag gjort för att imponera på dig, för att få din uppmärksamhet och kärlek.

När jag var ett litet barn mötte morfar mig vid skoldagens slut. I sin hand hade en tablettask Svartakatten. Han frågade mig om hur min dag hade varit, vilka läxor jag hade och hur jag mådde. Morfar gick några få veckor i skolan och lärde sig aldrig att helt och hållet att läsa och skriva. När jag hade en klump i magen var det till morfar jag gick och han lärde mig vad det innebär att vara en människa, vikten av att söka det mänskliga i sig själv och inom den man möter. Utan morfar hade jag inte varit den jag är. Morfar, du hade aldrig kunnat läsa min avhandling men du hade förstått varje mening i den.

Marstrand i december 2017

Christer Mattsson

Kapitel 1. Inledning

Morgonen den 17:e augusti 1995 vaknade Sverige till nyheten att den 14-årige pojken John Hron hade misshandlats till döds av nazister vid en sjö utanför Kungälv. Åklagaren Per Lind kom att kalla misshandeln för en avrättning (SVT Aktuellt, 1995, 15 september). Denna händelse, tillsammans med liknande där förövarna haft förmodat högerextrema motiv eller omgivit sig med en estetik förknippad med densamma, skulle diskuteras i flera år efteråt. I fallet med John Hron framgår det av en radiodokumentär att det snarare var en personlig aversion hos en av förövarna, Mikael Fjällholm, som var den utlösande faktorn. Nazismen var mer något av gruppens identitet och estetik, men som de facto förde ihop förövarna med varandra (Lundqvist, 2015).

Tio år, två månader och två dagar senare arresteras den 18-årige Mirsad Bektasevic, född i Serbien och uppvuxen i Kungälv, i Sarajevo misstänkt för förberedelse till terrorbrott. I samband med gripandet fann polisen bland annat ett s.k. självmordsbälte och en avskedsvideo. Mirsad dömdes, tillsammans med sina två medbrottslingar, till åtta år och fyra månaders fängelse för terrorbrott (Sandelin, 2016). Det är ett faktum, om än högst sannolikt en tillfällighet, att två av Sveriges mer uppmärksammade unga våldsförbrytare i extremistiska miljöer är uppvuxna i samma kommun, ungefär vid samma tidpunkt och att de haft sin skolgång med några kilometers avstånd. Tillfälligheten är mer anekdotiskt intressant än vad den skulle kunna bidra med som empiriskt underlag för att förstå varför unga människor ansluter sig till våldsutövande extremistmiljöer¹. Denna avhandling handlar inte om Mikael eller Mirsad, utan om hur omvärlden från övergripande organisationer, institutioner och idéer till enskilda yrkesutövare, har valt att analysera, förstå och tala om orsaker till rekrytering av unga människor till våldsutövande extremism, med särskild tonvikt på skolans ansvar och

¹ I avhandlingen använder jag begreppet *våldsutövande extremism* för att benämna grupperingar eller individer som befinner sig i ideologiskt motiverade och våldsutövande rörelser, organisationer och subkulturer. I den allmänna diskussionen om samma fenomen brukar dessa benämnas som *våldsbejakande extremism*. Då bejakande av våld inte är entydigt detsamma som utövande av våld och därtill ofta rymms inom yttrandefriheten, understryker jag i mitt eget begreppsanvändande att det är det olagliga beteendet som fokuseras. När jag däremot beskriver den allmänna diskursen om förebyggande arbete mot våldsutövande extremism benämner jag det så som det benämns i denna diskurs, det vill säga som *våldsbejakande extremism*.

möjlighet att motverka detta. I båda fallen har det förts diskussioner om ideologins betydelse, påverkan från det omgivande samhället och den individuella sårbarheten (Löow, 1999; Sandelin, 2016). Det finns dock en betydelsefull skillnad mellan de båda fallen. Mordet på John Hron ägde rum sex år innan Al-Qaidas attack mot USA och har därför inte *tidigare* tolkats genom den ansats om förebyggande av våldsbejakande extremism som följde med kriget mot terrorn. Mirsads liv och kriminella gärningar har däremot i media beskrivits som en del av kriget mot terror och förebyggande av våldsbejakande extremism (Kudo, 2016, 31 januari; Wågenberg, 2016, 31 januari). Kriget mot terrorn har utvecklats till en kraftfull hegemonisk diskurs² som har fått långtgående konsekvenser för föreställningar om hur samhället tidigt kan och ska ingripa mot individer som anses sårbara för rekrytering till våldsbejakande extremism, ett arbete som ofta benämns *Preventing Violent Extremism* (PVE) och på svenska *förebyggande av våldsbejakande extremism* (Davies 2008; Hertz, 2016; Hodges, 2011; Husband & Alami, 2011; Kundnani, 2014). En utgångspunkt för detta arbete är att det är möjligt att, med hjälp av kunskaper om orsaker till att individer ansluter sig till våldsutövande extremistmiljöer, bygga upp en förmåga att förhindra denna anslutning. Diskursen är naturligtvis mycket mer komplicerad än så, och beskrivs längre fram, men utgångspunkten för arbetet är, precis som i den statliga utredningen *Ett effektivare förebyggande mot våldsbejakande extremism* (SOU 2013:81) att med rätt kunskaper om orsaker kan rätt preventiva åtgärder sättas in och att dessa kunskaper är kommensurabla för olika former av extremism, det vill säga att det finns en rationalitet och meningsfullhet att undersöka Mikael och Mirsad parallellt med varandra. På det sättet har föreställningar och förhoppningar om PVE och kriget mot terrorn kommit att inkorporera alla former av ideologiskt och religiöst motiverade våldsbrott (Kundnani, 2014).

Det svenska PVE-arbetet kan nu sägas vara välutvecklat i den mening att det inrättats en Nationell samordnare för värnandet av demokratin mot våldsbejakande extremism (Kommittédirektiv 2014:103), en nationell handlingsplan (Regeringens skrivelse 2011/12:44), lokala kommunala samordnare (Andersson Malmros & Mattsson, 2017), lokala kommunala handlingsplaner (Nationella samordnaren mot våldsbejakande extremism, 2015a; Andersson-Malmros & Mattsson, 2017), anpassad lagstiftning (RP, 2015/16:78) och metoder och utbildningsinsatser har utvecklats (Nationella

² Se teoriavsnittet för klargörande av begreppen diskurs och diskursordning.

samordnaren mot våldsbejakande extremism, 2015a). Samtidigt är det svenska PVE-arbetet kopplat till en internationell PVE-diskursordning, inte minst genom EU-kommissionens arbetsgrupp Radicalisation Awareness Network (RAN). Ett fokus, både inom det svenska och inom det internationella PVE-arbetet, har riktats mot förhindrandet av att just unga människor ansluter sig till våldsutövande extremistgrupper (SOU 2013:81; RAN, 2016). Detta har gett upphov till mediala diskussioner om och problematiseringar av skolans roll (Haddad, 2016 5 april; Pekul, 2016, 8 april; SR, 2016, 23 februari). En stor del av denna diskussion rör vilken slags kunskap skolpersonal behöver för att förbättra sitt arbete mot våldsbejakande extremism och vilken slags information som de kan, ska och får samla in om elever i ”riskzonen” (Helmius, 2016). Diskussionen berör även hur detta ska bli till någon slags metod för att inom ramen för lärarrollen agera mot individer som bedöms vara i riskzonen för att rekryteras in i våldsutövande extremism. Denna diskussion väcker grundläggande frågor om skolans roll i samhället, individens grundlagsskyddade rättigheter och det pedagogiska arbetets etiska grundvalar, men även om skolans faktiska förmåga att agera i riktning med föreställningar och förväntningar som ryms inom det framväxande PVE-arbetet.

En återkommande föreställning inom PVE-diskursordningen pekar ut vissa grupper av ungdomar som sårbara och mottagliga för radikaliseringsprocesser, inte minst genom att de uppges ha upplevelser av utanförskap och diskriminering (Coppock & McGovern, 2014). Det finns också en diskussion om rekryterna som ansluter till terrorgrupper har ett förflutet i socialt utsatta och/eller kriminella miljöer eller inte. Försvårshögskolan publicerade i maj 2017 en rapport vilken baserades på Säkerhetspolisens uppgifter om svenskar som anslutit sig till IS och andra terrororganisationer i Syrien och Irak. I denna framgår att 82 procent, av de 267 individerna i rapporten är 26 år eller äldre när de anslöt sig (Gustafsson & Ranstorp, 2017). Norska Säkerhetspolisen (PST) rapporterade i september 2016 att två tredjedelar av de norska manliga medborgare som anslutit sig till terrorgrupper i Syrien och Irak var misstänkta för brott före deras s.k. radikaliseringsprocess (PST, 2016) och Europol uppger liknande siffror i sin rapportering (Europol, 2016). Samtidigt påtalar andra forskare att det inte går att dra en rät linje mellan social marginalisering, misslyckad integration, kriminalitet och anslutning till terrorgrupper (Rahimi & Graumans, 2015; Roy m.fl., 2007). Så vad som avses med sårbara grupper eller riskgrupper är oklart inom ramen för PVE-arbetet. Ett mer litterärt retoriskt perspektiv framförs av Roberto Saviano, författare som bland annat

skrivit om italienska maffian, som i en intervju i Svenska Dagbladet den 9/4-2016 påstår att det finns stora likheter mellan hur den italienska maffian är uppbyggd och hur IS rekryterar unga män med hopplös framtidsutsikt. Han säger att:

...[Frankrike och Belgien] får betala för att de betraktat kriminalitet som en marginell ondska som man ansett sig kunna tolerera så länge den manifesterats i städernas utkanter. Europas strategi är att bekämpa kriminalitet enbart om den rör sig mot centrum – ett centrum som är mycket nära och sårbart. Budskapet till generationer av invandrarbarn som vuxit upp i Europas ytterområden lyder som följer: Du kan slösa bort ditt liv, så länge du gör det utanför mitt synfält. Detta budskap har de här barnen förstått. (Saviano, 2016, 9 april)

En bärande och övergripande uppgift för avhandlingen, inte minst vid genomgången av tidigare forskning, är därför att klargöra begreppsanvändning inom PVE-diskursordningen för att tydliggöra vad som förväntas av skolan i förebyggande och förhindrande av anslutning till terrorism och hur detta kan påverka skolan som institution i samhället. Avhandlingens teoretiska ramverk kommer att vara kritisk diskursanalys.

Kapitel 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med avhandlingen är att undersöka hur det framväxande svenska PVE-arbetet, med särskild betoning på de inslag som berör skolväsendet, förhåller sig till arbetet med skolans demokratiska uppdrag.

På en internationell nivå, det vill säga primärt inom ramen för FN, NATO och EU, har *Kriget mot terrorn* utvecklats i riktning från militära insatser i främmande länder till preventiva åtgärder mot så kallad *home-grown terrorism* i de länder som är i krig mot terrorn (Hogdes, 2011; Kundnani, 2014). Denna utveckling har lett till olika former av insatser som ofta benämns *Counter violent extremism* eller *Prevention of violent extremism* (Davies, 2008; Heath-Kelly, 2013). Detta har bland annat bidragit till att risk- och hotbedömningar från en säkerhetsarena introducerats inom ramen för socialt och pedagogiskt arbete med avsikten att tidigt upptäcka riskindivider (Herz, 2016). Den drivande tesen i denna utveckling är att lärare, ungdomsarbetare och socialarbetare, med hjälp av kompetensutveckling, metodmaterial och arbetsmetoder på ett tidigt stadium, inte bara ska kunna förutsäga vilka barn och ungdomar som kan tänkas bli potentiella terrorister eller våldsutövande extremister i framtiden, utan även förebygga och förhindra att detta faktiskt sker.

Avhandlingen kommer undersöka hur denna utveckling gestaltar sig i Sverige, hur den förstås av professionella som är ansvariga för implementeringen av PVE-arbete och hur detta arbete förhåller sig till skolans demokratiska uppdrag.

Avhandlingens centrala frågeställningar är:

- Hur ser relationen ut mellan det framväxande PVE-arbetet och skolans demokratiska uppdrag?
- Hur beskriver centrala aktörer verksamma inom stat, kommun och civilsamhälle grunderna för PVE-arbetet som växer fram i Sverige?
- Vilka nya roller skapas och legitimeras för kommuner och lärare inom det framväxande PVE-arbetet i Sverige?

Kapitel 3. Bakgrund och centrala begrepp

I avhandlingen skiljer jag mellan en bakgrundsbeskrivning och tidigare forskning. Området som till vardags på kallas för *förebyggande av våldsbejakande extremism* är en relativt ny företeelse och tidigare forskning är begränsad, vilket redovisas i kapitel 4. Den befintliga forskningen är hittills huvudsakligen driven av teoretiska och konceptuella undersökningar av orsaker till att individer ansluter sig till terrorism, hur framtida terrorister kan prediceras och vad som skulle kunna vara adekvata motstrategier. Denna konceptuella forskning är överlag baserad på ett knapphändigt empiriskt material (Kundnani, 2014). Detta har i sin tur gett upphov till teoretisk och metodologisk kritik mot denna forskning, vilket i sin tur sällan tillfört empiri. För att kontextualisera avhandlingen finner jag det därför givande att redovisa hur jag uppfattar att PVE-arbetet vuxit fram som en egen diskursordning³. Jag redogör för uppkomsten av centrala idéer och tillhörande begrepp som förklarar hur och varför det kommer sig att det överhuvudtaget byggs upp en kapacitet att försöka förhindra att unga människor blir extremister och terrorister i västvärlden i allmänhet och i Sverige och svenska klassrum i synnerhet.

För att kunna genomföra analysen kommer PVE-diskursordningen analyseras gentemot skolans demokratiska uppdrag vilket i avhandlingen också ses som en diskursordning. Jämförelsen äger sin relevans då arbetet mot våldsbejakande extremism sägs ta sin utgångspunkt i generell undervisning för demokrati (Nationella samordnaren mot våldsbejakande extremism, 2015a). Därför kommer jag också i bakgrunden ge en kort beskrivning av hur jag förstår och använder mig av skolans arbete med demokratiuppdraget.

³ Se teorikapitlet för en förklaring av begreppet diskursordning.

Allmänt om begrepp inom PVE-diskursordningen

Avhandlingsområdet är starkt kopplat till kriget mot terrorn och hur ambitioner, ideologiska föreställningar samt krav på olika åtgärder för att förhindra att inte minst unga människor ansluter sig till terrorism, vuxit fram som en del av detta krig. Kriget mot terrorn omges av en rad centrala begrepp som radikaliserings, våldsbejakande islamism, extremistisk jihadism och våldsbejakande extremism. Det råder en oenighet kring hur dessa begrepp ska förstås eller användas. Oavsett denna oenighet menar jag att de bidrar till att skapa mening inom kriget mot terrordiskursen och även ger upphov till rekontextualisering⁴ i relation till andra diskurser. I enlighet med den kritiska diskursanalysen kommer dessa begrepp underställas granskning och förstås som textuella, eller om man så vill semiotiska, uttryck för en diskursiv praktik. För att undvika att språket blir klumpigt kommer jag inte markera att uttrycken är diskursiva genom att låta de föregås av t.ex. uttrycket *så kallad* före begreppet *radikalisering*. Jag redovisar begreppens bakgrund, hur de används i tidigare forskning och kritik mot både denna forskning och begreppsanvändning. I den avslutande analysen förhåller jag mig till begreppen som språkliga uttryck för diskursiva praktiker. Därmed finner jag det överflödigt att i den löpande texten markera olika begrepp som diskursiva, det är så att säga en del av själva studieobjektets premisser.

War on terror-diskursen

Adam Hodges (2011) beskriver i studien *The 'War on Terror' Narrative* hur språkbruket för att tala om orsakerna till och konsekvenserna av Al-Qaidas terrorattacker mot USA den 11 september 2001 kommit att bli en diskursiv berättelse som bidragit till en ny tolkningsram för att förstå den amerikanska samtiden, men också hela västvärlden. Studien är genomförd i två delar, dels en textanalys av alla tal som dåvarande president George W. Bush höll mellan september 2001 och mars 2008, dels en intertextuell och interdiskursiv studie av hur berättelsen om kriget mot terrorn spelar ut sig i medier och i hur människor talar om sin samtid med varandra. Den andra delen baseras på textanalyser av nyhetsmedier och transkriberingar av fokusgruppsintervjuer med universitetsstudenter. Hodges huvudsakliga slutsatser pekar på att talet

⁴ Se teoriavsnittet för en förklaring av detta begrepp, och andra, som utgår från kritisk diskursanalys.

om kriget mot terrorn har formerats till vad Foucault kallar en ”regime of truth” (Foucault, 1980) vilket;

...forwards assumptions and explanations that regulate how the issue of 9/11 and terrorism can be meaningfully discussed in the American society (Hodges 2011, s.153).

Hodges menar att de sätt på vilka vi idag förstår och talar om terrorism får sin mening och betydelse genom den diskursiva praktik som berättelsen om kriget mot terrorn har skapat. Vidare menar han att trots att föreställningar om terrorns ursprung saknar empirisk grund, ges de en mening och får konsekvenser genom denna kraftfulla diskurs. Hodges lyfter i sin analys fram att invasionen av Irak 2003 blev möjlig genom att retoriskt knyta den irakiska regimen till Al-Qaida och tala om den som ett universellt terrorhot. På det sättet, fortsätter Hodges sin analys, har diskursen möjliggjort en ny social praktik genom att den rekontextualiseras från en övergripande politisk nivå som kodar signifikanta begrepp, så som ”War on terror”, ”Al-Qaida-inspirerad terror”, ”massförstörelsevapen” et cetera, som sedan brukas av medier och individer i allmänhet vilka, ”med sig egen agens” (Hodges 2011, s.156), gör bruk av begreppen, kodar om dem och skapar mening och betydelse av dem i sina liv. Arun Kundnani (2014) utvecklar detta resonemang vidare och pekar på att föreställningen om att västvärlden befinner sig i ett globalt krig mot terrorn har upplöst geografiska gränser för detta krig och det utspelar sig var som helst i hela världen och alla inblandade parter förbehåller sig rätten att slå till när som helst, samt att det finns en acceptans för civila offer på båda sidor. Bland terroristerna är målet ofta att döda civila och koalitionen som bekämpar terroristerna *accepterar* att t.ex. drönarattacker dödar civila. Vidare menar Kundnani att detta bidragit till att föra samman kriget från upplevt avlägsna områden till västvärldens bakgårdar. Kriget mot terrorn på hemmaplan beskrivs som kriget mot den ”hemmaodlade” (home-grown) terrorismen.

Home-grown terrorism

Med etablerandet av kriget mot terror-diskursen följer språkbruk, målsättningar och politiska handlingar som så småningom kommit att fokusera på att förebygga och förhindra terrorism på individuell nivå och så tidigt som möjligt (Noor, 2010). Detta fokus är riktat mot inhemska, eller inifrån komna, hot mot primärt västvärlden (Kundnani, 2014). Detta hot som

uppstår inom västvärlden brukar ofta refereras till som home-grown terrorism och ställer nya krav på hur det ska upptäckas och motverkas. Home-grown terrorism är terrorhandlingar i västvärlden som utförs av personer med ursprung i huvudsakligen muslimska majoritetsländer, men som är uppvuxna i västvärlden. För att förklara varför dessa individer begår terrorbrott mot det samhälle de vuxit upp i, uppstår diskursen om radikalisering, vilken beskrivs närmare nedan, eller som King och Taylor (2011, s. 603) formulerar det: "However, the term radicalization in its current form is most often used to describe a phenomenon that leads to home-grown terrorism." Denna process, radikalisering, som kan leda till terrordåd har blivit en central angelägenhet att motverka för en lång rad myndigheter i de flesta västländer, vilket bland annat lett till utarbetandet av ett stort antal internationella, nationella och lokala handlingsplaner. Dessa handlingsplaner har gradvis kommit att lyfta sin blick från att hålla ett vakande öga på kända terrorister och höja säkerheten vid platser som kan vara extra utsatta för terrordåd, till att tidigt identifiera personer som kan komma att bli terrorister (Kundnani, 2014). Denna blick blir också till en institutionell förståelse av mer abstrakta kategorier som definierar vad som är säkerhetsrisker innan brott är begångna eller planerade. I Foucauldiansk betydelse blir detta till en institutionell blick (Foucault, 2013), i vilken institutioner skapar sanktionerade kategorier, genom vilka det avgörs hur radikalisering och tecken på radikalisering ska läsas och förstås. I en doktorsavhandling av Chehade (2012, s. 3) ger hon ett illustrativt exempel på detta när hon beskriver Kanadas implementering av anti-terror arbete:

Canadian State is engaged in a broader educational project aimed at shaping individuals' hearts and minds over how to interpret and understand what constitutes terrorism. One intention of anti-terrorism discourse and policy appears to be to "normalize" a particular way of thinking about both terrorism and dissent (in a manner that conflates the two), and thus promote public support for the war on terror abroad and war on dissent at home.

Kriget mot terrorn vänder blicken mot västvärldens inhemska terrorister och försöker förklara uppkomsten av dessa genom att undersöka hur de radikaliserats. Olika föreställningar som blivit centrala i beskrivningarna om radikalisering har sedan slutligen övergått i ambitioner att förhindra att denna radikalisering alls äger rum, vilket då ofta benämns som förebyggande av våldsbejakande extremism (Harris-Hogan, Berrelle & Zammit, 2015).

Counter violent extremism (CVE) och Prevention of violent extremism (PVE)

Inom kriget mot terrorn riktades initialt insatserna mot mer traditionell krigsföring, i betydelsen väpnade konflikter mellan stridande parter. Efterhand som den inhemska, home-grown, terrorismen kom att fokuseras, i synnerhet efter terrordåden i Madrid 2004 och London 2005, började de tvingande anti-terrormedlen kompletteras med icke tvingande medel så som utbildning, familjestöd, rådgivning et cetera riktade mot personer eller grupper som ansågs riskera att bli terrorister. Dessa icke tvingande insatser utformas inom ramen för strategier som brukar benämnas för *counter-radicalisation* (Harris-Hogan m.fl., 2015). De första programmen som inkluderade icke tvingande åtgärder utvecklades i Europa, med början i Storbritannien, där man 2003 beslutade om att introducera CONTEST (Countering Terrorist Strategy), ett program som består av fyra olika underprogram: *Pursue*, *Protect*, *Prepare* och *Prevent* (Home Office, 2011). Pursue syftar till att stoppa terrorattacker, Protect att minska risker för terrorattacker genom att skydda utsatta platser och situationer och Prepare att minska effekten av en terrorattack genom att snabbt kunna allokera resurser till att säkra vitala samhällsfunktioner och hjälpa offer vid en attack. Prevent syftar till att "... stop people becoming terrorists or supporting terrorism" (Home Office, 2011, s. 6).

Året därefter beslutar EU om en deklaration om *Combating Terrorism* och antar en handlingsplan för detta syfte. 2011 inrättas en expertgrupp inom EU som ska koordinera kunskaper och arbetsformer mot *Våldsam radikalisering* (RAN, 2017a). I en studie av Coolsaet (2011) är det inom denna process som konceptet att motverka radikalisering blir vägledande för EUs policyarbete med icke tvingande insatser mot terrorism. Det ska dröja till 2009 innan den amerikanska administrationen, efter att Barack Obama tillträtt som president, implementerar ett systematiskt program för att motverka terrorism med icke tvingande medel (Harris-Hogan m.fl., 2015). Dessa anti-terrorprogram, vilka använder icke tvingande medel för att förhindra framtida anslutning till terror, benämns skiftande med akronymerna CVE (Counter Violent Extremism) eller PVE (Preventing Violent Extremism), men är en del av samma ansats om att motverka radikalisering (Frazer & Nünlist, 2015). Eftersom terrorism och vägen in i terrorism är starkt kontextberoende (Silke, 1996), är det inte möjligt att formulera en singular ansats för "counter violent extremism" som kan

täcka in alla olika orsaker till rekrytering eller strategier för att motverka rekrytering utan att precision och fokus går förlorade (Heydemann, 2014). Bjørgo (2013) och Weine m.fl. (2016) menar emellertid att det finns ett utrymme för CVE/PVE att dra nytta av folkhälsopreventivt arbete vilket tar sin utgångspunkt i att identifiera olika nivåer av förhöjda risker hos individer, och framförallt grupper av individer, utifrån livsstilsmönster, utsatthet för riskmiljöer och ärftliga sjukdomar. Detta folkhälsopreventiva arbete delar in preventionsarbetet i tre nivåer: primärprevention, sekundärprevention och tertiärprevention. Syftet med respektive nivå är i samma ordning som ovan; förhindra antalet nya fall av insjuknande i en viss sjukdom, reducera det totala antalet sjukdomsfall inom en viss population och reducera konsekvenserna associerade med en viss sjukdom inom en viss population (Weine m.fl., 2016). Denna struktur har överförts till CVE/PVE-arbetet och replikerar ovanstående nivåer genom att tala om stöd till att lämna terrorgrupper, interventioner mot radikaliserade individer för att undvika anslutning till terrorism respektive kunskaphöjande insatser i riskmiljöer. Det är vanligt inom olika CVE/PVE-program att nivåerna istället refereras som rehabilitation, intervention och prevention (Selim, 2016).

Det finns en stark kritik av denna överföring av folkhälsoarbetets begrepp och klassificeringar. Kritiker menar att det introduceras en föreställning om sårbarhet, det vill säga att liksom vissa grupper löper ökad risk att insjukna i vissa sjukdomar, skulle det även finnas grupper som är förutbestämt sårbara för radikalisering och riskerar att bli terrorister. I praktiken menar Coppock & McGovern (2014) att det finns en risk att det enbart är grupper med muslimsk identitet som kommer ifråga som riskgrupp och då primärt unga människor. Vidare drar de slutsatsen att:

It is a process within which essentialised ethnic and racial identities are married to equally problematic constructions of 'childhood'. Vulnerability is also framed within specific, and again deeply problematic, conceptions of young people's mental health and well-being. (s. 242)

Allegorin mellan folkhälsovetenskap och förebyggande av terrorism är starkt ihopkopplad med föreställningar om radikaliseringsprocessen och som i all väsentlighet bygger på tanken om att det finns en zon, i form av tid eller omständigheter, då det är möjligt att ingripa för att förhindra anslutning till terror. Denna zon benämns ibland för CVE-zon och ibland för pre-crime zon (Kundnani, 2014). Utifrån föreställningar om denna zon, och radikaliserings-

som sägs äga rum i den, byggs hela arbetet mot våldsbejakande extremism. Det förekommer en viss åtskillnad mellan CVE och PVE även om denna inte ska överdrivas. Det har påpekats att CVE är något smalare än PVE och mer inriktad mot så kallade counter narratives, det vill säga motbilder mot terrororganisationers propaganda (Davies, 2018). Jag kommer inte fördjupa mig i denna åtskillnad, utan väljer, då jag undersöker en bred och tidig prevention mot våldsutövande extremism, att använda benämningen PVE.

Radikalisering

Tanken att det finns en zon att studera och i förlängningen intervensera mot, inom vilken det finns individer som ännu inte begått brott, men som anses ha hög sannolikhet för detta, har gett näring åt föreställningar om radikalisering. Denna tanke på en pre-crime zon är som konstaterats själva grunden för förebyggande arbete mot våldsbejakande extremism.

En av nyckelpersonerna inom radikaliseringdiskursen är Paul Neumann, chef för ”The International center for the study of radicalisation” vid Kings College i London. I en konferensrapport från ”First international conference on radicalisation and political violence” i London den 17-18/1 2008 skriver han:

...so experts and officials started to referring to the idea of radicalisation whenever they wanted to talk about what goes on before the bomb goes off. (Neumann, 2008)

Radikaliseringdiskursen strävar efter, som Neumann uttrycker saken, att förstå vad som föregår terrordåd. Det innebär inte nödvändigtvis en vilja till att förstå varför det sker terrordåd eller varför människor blir terrorister, men väl mot ett behov av att tala om vad som händer innan attentatet. Det diskursiva behovet är sprunget ur ett sammanhang där policymakers måste uppvisa handlingskraft inför terrorhot och i synnerhet mot home-grown terrorism, vilket bidragit till att analytiker och tankesmedjor har varit värdefulla bidragsgivare till diskursen (Kundnani, 2014). Diskursen är svag i sin empiriska underbyggnad och har inte heller utformats med stöd av sociologiska eller statsvetenskapliga teorier och blandar ihop korrelationer och kausaliteter mellan fenomen såsom religion, ideologier och psykologi med terrorhandlingar (Borum, 2011). Schmid (2013) konstaterar att begreppet radikalisering på en och samma gång är illa underbyggt och används som ett förgivettaget begrepp och därför är, menar Schmid, förståelsen av

radikalisering ett hinder som vi alltjämt måste anstränga oss för att ta oss förbi. Vidare fastslår Borum (2011) att radikalisering, som en ideologiskt driven process, inte kan likställas med terrorism, även om det förgivettagna begreppet implicerar det motsatta.

Samtidigt som begreppet är konnoterat till en policybaserad verksamhet, snarare än en akademisk, saknas det inte forskning om radikalisering. Jag redovisar nedan några av de centrala och akademiskt grundade modeller för att förklara radikaliseringsprocessen. De modeller jag redovisar är refererade till i flera centrala policydokument och i flera forskningsöversikter (Shentov, Todorov & Stoyanow, 2016; Young, Zwenke & Rooze, 2013; Youth Justice board, 2012) och de är samtidigt kritiserade av andra forskare, vilket ger en möjlighet till en fördjupad akademisk diskussion. Kritiken av både modeller och diskursen har bemötts med försvar vilket ger ytterligare fördjupningar av striden om radikaliseringsdiskursen. Denna strid är helt central för föreställningar om att tidiga insatser ska kunna motverka terrordåd, t.ex. inom skolan där professionella antas kunna upptäcka riskindivider och få dem att ändra sig, sina tankar, sina uttrycksformer eller sitt beteende och därmed minska risken att de i framtiden kan komma att begå terrordåd. Därför är dessa modeller och striden om dem i centrum för avhandlingens studieområde. För att förbättra överblickbarheten i denna genomgång är den indelad i tre huvudområden.

- Tidiga och diskursivt stilbildande modeller som försöker förklara radikaliseringsprocesser.
- Kritik mot radikaliseringsdiskursen.
- Försvar av radikaliseringsdiskursen.

Tidiga och diskursivt stilbildande modeller som försöker förklara radikaliseringsprocesser.

Sageman och Bunch of guys-teorin

Marc Sageman, som har ett förflutet inom CIA, är upphovsman till en av de mest refererade beskrivningarna av radikaliseringsprocessen vilken är känd under namnet *Bunch of guys* (Kundnani, 2014). Modellen baseras på en studie av drygt femhundra individer som, enligt uppgift, skulle varit kopplade till 11:e septemberattacken i USA (Sageman, 2004). Sageman (2008) menar till att börja med, till skillnad ifrån flera andra modeller, att radikaliseringsprocessen inte äger rum stegvis mellan eskalerande nivåer. Istället beskriver Sageman den

som en simultan samverkan mellan fyra olika domäner [prongs] eller faktorer: a) en känsla av moralisk vrede. b) en särskild tolkning av världen. c) samklang med egna erfarenheter. d) mobilisering genom sociala nätverk.

Sageman menar att terrordåd som begås i Europa och USA idag primärt utförs av unga män i den muslimska diasporan i västvärlden vilka har radikaliserats till terrorism. Till skillnad från vad han menar vara en populär uppfattning har radikaliseringsprocessen ingen koppling till individens erfarenhet av fattigdom, avsaknad av utbildning, hjärntvättning, kriminalitet, psykisk ohälsa eller ”ungdomligt oförstånd”. Istället sker radikaliseringsprocessen, det vill säga samverkan mellan de fyra domänerna, som sociala interaktioner inom kompisgäng och släkterelationer. Detta äger rum, med få undantag, utan fysisk kontakt med ”fellow travellers of the al Qaeda terrorist organization” (Sageman, 2008, s. 224). Istället är det dessa kompisgäng och/eller släktingar som spontanorganiserar sig i smågrupper vilka kan komma att övergå till att begå terrorhandlingar. Radikaliseringsprocessen sker genom individernas upplevda behov av att kämpa för rättvisa och ära, motiverade av de fyra domänerna. De här domänerna, menar Sageman, kommer samman i radikaliseringsprocessen hos dessa unga män som en förståelse av att västvärlden befinner sig i krig med islam och att de måste försvara sig. Sageman framhåller att andra akademiker har fokuserat för mycket på ideologisk motivation, vilket är en överloppsgärning då de kända terroristerna som utfört dåd i Europa och USA är långtifrån teologiskt pålästa. Istället drivs de av drömmen om att, likt profetens erövringar på 600-talet och mujahedin i Afghanistan, få kämpa mot islams fiender. I detta avseende tillmäter Sageman salafismen⁵ en stor betydelse för kontextualiseringen av radikaliseringsprocessen. Vidare skiljer Sageman på, vad han kallar, kulturella förutsättningar för radikalisering i Europa och USA. I Europa är den muslimska minoriteten i socioekonomiska termer mer marginaliserad än i USA. Detta, om än det kan tyckas motsäga hans tidigare påstående att fattigdom inte är en drivkraft, orsakar upprördhet och förstärker känslan av en konflikt mellan västvärlden och islam inom kompisnätverken. Nätverken fungerar som ekokamrar inom vilka de förstärker sina upplevelser av orättvisor, intensifierar sina anknytningar till varandra, utvecklar gruppens egna värderingar som skiljer sig från de omgivande världsansvärderingarna [host society’s values] och gradvis separerar gruppen från det omgivande samhället. Detta leder vidare i en spiral

⁵ En teologisk inriktning inom sunniislam som söker den sanna islam genom att eftersträva hur islam praktiserades av de tre första generationerna under det första århundradet efter profeten Mohammed.

av ömsesidig uppmuntran inom gruppen till en eskalering, vilket i vissa fall ger upphov till terrorism.

McCauleys och Moskalekos pyramidteori

McCauley och Moskaleko (2011) tar sin utgångspunkt, när de beskriver radikaliseringsprocesser, i en bred genomgång av politiska rörelser som brukat våld för att nå politiska mål. Genomgången tar sin början i motståndet mot tsaren i Ryssland på 1880-talet och fram till vår tid. Genom historiska data beskriver de omständigheter som möjliggör för politiska rörelser att ta till våld och under vilka omständigheter enskilda individer kan komma att ansluta sig till dessa rörelser. De redogör för tre nivåer, från topp och nedåt, som möjliggör radikaliseringsprocesser: den individuella nivån, gruppnivån och massradikaliseringsnivån.

I den översta nivån pekar de på individuell och kollektiv missaktning mot andra grupper som drivkrafter hos den enskilde. Detta tillsammans med ett succesivt tillvänjande av sammanhang i vilka extrema åsikter och värderingar utbyts, ”det sluttande planet”, sker en gradvis radikaliseringsprocess. Andra faktorer kan vara kärleksrelationer till ledande aktivister i våldsamma subkulturer, sökande efter spänning eller att individen befinner sig i ett socialt sammanhang där dess åsikter och värderingar sällan utmanas utan snarare förstärks.

På gruppnivå lyfter de fram behovet av polarisering mellan den egna gruppen och alla andra som inte håller med dem om deras analyser och strävanden, skapandet av en känsla av att gruppen är i en existentiell kamp ur vilken det bara kan komma seger eller undergång. De framhåller även gruppens sociala isolation och vägran att interagera med sin omgivning.

På massradikaliseringsnivån lyfter de fram vad de kallar gruppens jujitsu-politik, där man strävar efter att rättfärdiga sina våldsamma idéer och gärningar till att framstå som rimliga och förståeliga responser och uttryck för självförsvar. Vidare är en viktig del på denna nivå att utmåla sina fiender som oförbätterliga därför att de essentiellt är bärare av fördärliga identiteter och därmed utgör ett hot mot det kollektiv man anser sig företräda. Avslutningsvis är hyllandet av självuppoffring och martyrskap grundläggande.

Författarnas mest centrala slutsatser är att radikaliseringsprocesser kan och ska förstås i sin samhälleliga kontext och att individer som radikaliserats inte är patologiskt avvikande, utan blir begripliga just genom den samhälleliga kontexten.

Wiktorowicz och al-Muhajiroun-modellen

Quintan Wiktorowicz, som arbetat inom Obama-administrationens säkerhetsråd, utvecklade en förklaringsmodell för radikaliseringsmodell baserad på en fallstudie av den så kallade al-Muhajirounrörelsen. I sin studie pekar han på betydelsen av en succesiv socialisering av en individ som genomgår radikaliseringsmodell i riktning mot en radikal grupp, vilken gradvis ökar sitt inflytande över individen. Hans modell består av fyra steg vilka följer på varandra i en progression under radikaliseringsprocessen (Wiktorowicz, 2004); kognitiv öppning, religiöst sökande, ramanpassning samt socialisation och anslutning.

I det första steget inträffar något i individens liv som förändrar livsförutsättningarna, eller snarare möjliggör en omorientering. Wiktorowicz menar att det inte är vem som helst som när som helst kan komma ifråga för rekrytering, utan det kräver att någon negativ livshändelse inträffar. Detta kan vara att man förlorar jobbet, inte kommer in på en viss utbildning eller något än mer existentiellt som en nära anhörigs- eller väns bortgång. Detta kan få individen att fundera över meningen med livet, vilket blir till en kognitiv öppning. Detta sker samtidigt, menar Wiktorowicz, som personen upplever orättvisor, verkliga eller inbillade, baserade på rasism eller islamofobi; något som kan leda vidare till ett religiöst sökande. Det religiösa sökandet sker först, enligt Wiktorowicz, bland nära vänner och familj. Efter hand kan det religiösa sökandet leda individen till nya bekantskaper i grupperingar som tidigare inte varit tänkbara. Gradvis umgänge i dessa grupper leder till en anpassning till de rammar, värderingar och beteenden som utvecklas inom gruppen och i ett fjärde och avgörande steg kan gruppen komma att skapa en starkt avgränsad gemenskap, något som Wiktorowicz benämner som mikromobilisering. Denna mikromobilisering innebär att individen resocialiseras till att acceptera rörelsens ideologi, värderingar och målsättningar. Vidare innebär det att rörelsen blir individens nya sociala nätverk som denne riktar sin lojalitet och solidaritet gentemot och till slut internaliseras dess världsbild som individens egen, varvid denne blir en del av grupperingen.

Moghaddams trappmodell

Moghaddam (2005) har utvecklat en modell för radikaliserings, ofta kallad ”trappmodellen”. Denna trappmodell till terrorism [staircase to terrorism] är en linjär process som bygger på tydliga kvalitativa skillnader mellan olika nivåer vilka, till skillnad från Sagemans modell, är kausala och progressiva. Moghaddams modell är också mindre processorienterad än Wiktorowicz's modell. Trappan består av sex steg:

- Bottenvåning – Psykologiska tolkningar av materiella förhållanden.
- Första våningen – Upplevda alternativ för att bekämpa orättvisor.
- Andra våningen – Överföring av aggression.
- Tredje våningen – Moralisk anslutning.
- Fjärde våningen – Solidifiering av kategoriskt tänkande och upplevd legitimitet för terrorgruppen.
- Femte våningen – Terrorhandlingen och avsteg från förhindrande mekanismer.

På bottenvåningen, menar Moghaddam, att de flesta människor befinner sig och möter dagligen olika former av orättvisor. För att förstå de som börjar klättringen mot terrorism, pekar Moghaddam på betydelsen av upplevelser av orättvisa, frustration och skam. Han menar att orättvisor i sig inte är drivkraften, utan att enskilda individer i förhållande till sin omgivning upplever dessa känslor av orättvisa, frustration och skam mer påtagligt än andra och därför utvecklar en starkare drivkraft för att bekämpa orättvisorna. Detta leder vidare till Moghaddams första våning i vilken drivna individer söker vägar ur sin upplevda frustration. Detta kan i sin tur leda till två resultat; endera finner individen en utväg/social mobilitet men om möjligheten till social mobilitet är knapphändig och individen misslyckas, ökar istället frustrationen och skammen vilket kan leda vidare till andra våningen.

I detta skede kommer individen att överföra sin frustration/aggression mot upplevda fiender/utgrupper [outgroups]. Dessa är ofta abstrakta och kollektiverade, som t.ex. västvärlden eller USA. I denna process sker, hos den radikaliserande individen, en gradvis förståelse för terroristernas målsättningar och acceptans för deras metoder. På tredje våningen sker en moralisk omförflyttning mellan de personer och kollektiv individen identifierar sig med och känner moralisk förpliktelse gentemot. Det omgivande samhället upphör att vara medmänniskor och terroristerna blir

förebilder. På denna våning sker också en gradvis anslutning till en terrorgrupp i vilken:

Recruits are persuaded to become committed to the morality of the terrorist organization through a number of tactics, the most important of which are isolation, affiliation, secrecy, and fear. (Moghaddam, 2005, s. 165)

Efter att gradvis, på tredje våningen, kommit att bli en del av en terrorgrupp kan individen komma att klättra vidare till den fjärde våningen. På denna nivå, menar Moghaddam, finns det ingen eller en mycket liten möjlighet för individen att ta sig ur med livet i behåll. Detta innebär, enligt Moghaddam, att individen kommer att ingå i en grupp, en så kallad cell, som uppges vanligen bestå av 4-5 personer. Denna miljö är starkt auktoritär, men också kraftfullt ömsesidigt bekräftande för dess medlemmar. För nykomlingen i cellen sker en stegvis socialisering till traditioner, metoder och målsättningar inom gruppen. Gruppen hålls samman av en stark inre kontroll och det yttre hotet av att avslöjas av polis eller säkerhetsmyndigheter.

Inför övergången till den femte våningen och genomförandet av terrorbrott menar Moghaddam att gruppens medlemmar genomgår två olika men parallella psykologiska processer. Den första är social kategorisering som innebär att betrakta civila som medlemmar av fientliga utgrupper och legitima måltavlor. Den andra är psykologisk distansering som skapar överdrivna skillnader mellan uppfattade ingrupper och utgrupper. Detta möjliggör för den blivande terroristen att åsidosätta förhindrande mekanismer [inhibitory mechanisms] som annars skulle hindra vederbörande från att skada civila, kvinnor och barn.

Kritik mot radikaliseringsdiskursen

Den huvudsakliga akademiska kritiken mot radikaliseringsmodellerna är att de inte håller sträck för vetenskaplig kritisk granskning (Heath-Kelly, 2013; King & Taylor, 2011; Kundnani, 2014; O'Donnell, 2016). De olika modellerna redovisade ovan, och de många liknande, utgår a-priori från att radikaliseringsprocessen äger rum i en process som går att beskriva stegvis. Men detta är enligt Borum (2011) ett prematurt antagande som saknar empiriskt stöd. Önskan att kunna beskriva processen är, enligt Kundnani (2014), driven av viljan av att kunna profilera potentiella framtida terrorister och identifiera dem på ett tidigt stadium, men de försök som gjorts med att profilera framtida potentiella terrorister har kommit till korta inför kritisk akademisk granskning

(Rae, 2012). Den primära kritiken mot radikaliseringsdiskursen gör således gällande att de olika modellerna saknar empiriskt material som kan underbygga dem eller för den delen tillåta en granskning. Det som finns att granska är filosofiskt grundande konceptuella föreställningar, eller som Horgan (<http://www.c-spanvideo.org/program/TenYearA>) sammanfattar det under en konferens i Washington:

I am not entirely convinced that we should have allowed radicalization to take center stage. Our preoccupation, if not obsession, with radicalization has actually come at the expense of increasing our knowledge and understanding of terrorist behavior.

Kritiken mot Sagemans modell grundar sig i att han inte lyckas upprätta någon förbindelse mellan sitt empiriska material och slutsatsen att en viss tolkning av salafism är en kausal orsak. Han får också kritik för att det underliggande empiriska materialet, de flera hundra individerna som sägs vara kopplade till elfte september attacken, är lösligt sammansatta i den meningen att det är oklart vilka premisser som gäller för att definiera deras anknytning till attacken eller den roll de spelat (Kundnani, 2015).

McCauley och Moskaleko står lite utanför diskursen i den meningen att de väljer att titta på anslutning till terrorgrupper i flera olika kontexter under en dryg 100-årsperiod och väljer att lägga huvudfokus på det omgivande samhället istället för inre processer hos den enskilde individen eller inom terrornätverket. Trots att de avviker från de andra modellerna är de alltså refererade till i flera policydokument (Young m.fl., 2013; Youth Justice board, 2012) vilket kanske något ofrivilligt placerar in dem i diskursen. Kritiken som riktats mot deras modell är att den i stor utsträckning är svagt underbyggd med referenser till annan forskning om psykologiska mekanismer (Hofmann, 2012).

Kritiken som riktats mot Wiktorowicz pekar på att han har studerat en begränsad grupp under några månader i London och att den externa validiteten (generaliserbarheten) för den studien är starkt begränsad (Youth Justice Board, 2012) samt att han faktiskt studerar personer som är radikala snarare än terrorister (Kundnani, 2015).

Vad gäller Moghaddams modell har det framförts kritik mot att även om studien bygger på ett omfattande empiriskt material och andra studier med empirisk grund som stödjer modellen, finns det inget empiriskt stöd för

beskrivningarna av övergångarna mellan de olika våningarna (Lygre m.fl., 2011).

Förutom den direkta kritiken mot dessa modeller finns det en omfattande akademisk kritik mot den diskurs som utvecklats runt föreställningar och modeller om radikaliserings. Återkommande kritik är avsaknaden av empiri men det går också att finna följande teman:

- Individualisering och dekontextualisering.
- Sammanblandning mellan radikalism och brottsliga handlingar.
- Överföring av säkerhetspolitiska doktriner till socialt och pedagogiskt arbete.

I ovan refererade modeller, undantaget McCauley och Moskaleko, fokuseras individens väg in i extremism och terrorhandlingar. Det omgivande samhället reduceras till individers upplevelser av orättvisa eller missaktning. Kritiken har främst riktat in sig på två punkter. För det första påpekas att det omgivande samhällets roll i radikaliseringsprocessen sällan undersöks i dessa modeller (Herz, 2016, Kundnani, 2014). För det andra menar kritiker att det sker en sammanblandning mellan vad som orsakar terrorism och orsaker till att individer blir terrorister (Borum, 2011). Att förebygga det senare löser inte själva grundproblemet, det vill säga de förhållanden i samhället som bidrar till terrorism. En lösning av grundproblemet skulle däremot upphäva behovet av att leta efter radikaliserade individer.

Kundnani (2014) påpekar också att de modeller, utvecklade inom radikaliseringsdiskursen, som undersöker orsakerna till terrorism inte tar hänsyn till forskning om terrorism som föregått War-on-terror-diskursen. Han pekar särskilt på forskning av Crenshaw (1981) som undersöker orsakerna till terrorn och delar in dessa tre i faktorer. Den första berör individuella övertygelser och motiv, den andra är hur beslut fattas inom terrorgrupper och den tredje är den breda politiska och samhällsliga kontext i vilken terrorn äger rum. Kundnani drar slutsatsen att de modeller som vuxit fram efter 11/9-2001 förbiser den tredje faktorn och fokuserar allt för mycket på den första.

Ett annat återkommande ämne för kritik är gränsdragningen mellan radikala, eller radikaliserade, åsikter och kriminella handlingar eller t.o.m. terrordåd. Kritiken rör inte bara om var gränsen ska gå, utan om det överhuvudtaget är angränsande fenomen. Återigen är det Borum (2011) som menar att det sker en sammanblandning mellan ståndpunkter och

tillvägagångssätt, där det inte finns empiriska belägg för att vissa extrema ståndpunkter övergår i terrorhandlingar. Det kan likaväl vara så som det framgår av norska säkerhetspolisens rapport (PST, 2016) att personer med ett föregående våldskapital i betydelsen kriminellt förflutet ansluter till grupperingar med extremt budskap och fortsätter att utöva våld inom denna gemenskap, men att våldet nu ges en ideologisk riktning och mening.

Richards (2015) menar att radikaliseringsdiskursen är en återvändsgränd om man vill bekämpa terror. Detta eftersom det, återigen, inte finns ett påvisat samband mellan radikalism och terrorism. Därför menar han att:

...if it is *terrorism* that is to be understood and countered, then such factors should be viewed within a discourse of terrorism and counterterrorism, not one of radicalization and counter-radicalization. (s. 143)

En betydelsefull del av kritiken skjuter in sig på att teorier som är sprungna ur studier av terrorism och hotbedömningar av terrorister, det vill säga med ett perspektiv av att förhindra terror, förs över till arenor som genom socialt och pedagogiskt arbete syftar till att förebygga att de individuella hoten alls uppstår. För avhandlingens fokus är denna kritik av särskild betydelse då den berör under vilka omständigheter skolan alls kan betraktas som en arena för att förebygga terrorism.

Försvar av radikaliseringsdiskursen

Peter Neumann, som inledningsvis nämndes som en av nyckelpersonerna inom radikaliseringsdiskursen, bemöter stora delar av kritiken mot radikaliseringsbegreppet som sådant och diskursen som helhet i artikeln ”The trouble with radicalization” (Neumann, 2013, s 873). I denna går han till angrepp mot kritikerna av diskursen, vilka han benämner ”radikaliseringsförnekare”, och menar att dessa felaktigt påstått att radikalisering är en myt genom att dra nytta av att begreppet är otydligt [ambiguous]. Otydligheten i begreppet är, menar han, framdrivet av akademiska begreppsstrider vilka har gett upphov till slående skillnader i hur det används i olika policydokument. Istället föreslår Neumann att det ska göras en distinktion mellan kognitiv radikalisering och beteendemässig radikalisering. I båda fallen rör det sig om en process där den enskilde individen utvecklas till extremist och intar en radikal position, vilken definitionsmässigt är radikal i förhållande till mainstream. Den akademiska striden om radikalisering, menar Neumann, kretsar kring huruvida kognitiv

radikalisering (radikala åsikter) a) i huvudsak föregår anslutning till terrorism och b) i huvudsak leder till terror. Det är i detta han menar att kritikerna orättvist utnyttjat begreppets otydlighet genom att låta påskina att någon skulle tro att extrema tankar föregår och leder till extrema handlingar. Detta är inte fallet, fastslår Neumann. Genom att skilja kognitiv och beteendemässig radikaliseringsprocessen, utan att fastna i en strid mellan *varför* och *hur* terrorism etableras. Genom denna distinktion blir det möjligt att förebygga både ideologiskt driven radikaliseringsprocessen och sociala nätverk som riskerar att radikaliseras.

Svenska skolans arbete med demokratiuppdraget

Undervisning för demokrati, inom PVE-policy, beskrivs som en generell preventiv åtgärd mot våldsbejakande extremism. Detta är särskilt tydligt framskrivet i just Sverige och återfinns hos den nationella samordnaren och i flertalet av de kommunala handlingsplanerna mot våldsbejakande extremism (Andersson Malmros & Mattsson, 2017; Frisk m.fl., 2017). Skolans demokratiuppdrag och forskning om detta fenomen är omfattande och därför är jag tvungen att göra en tydlig avgränsning. Jag tar min utgångspunkt i skollagens beskrivning av vad som är skolväsendets demokratiska uppdrag och en rapport från Skolinspektionen från 2012 som granskar skolans förmåga att verkställa uppdraget. Detta kontextualiserar jag genom att kort rekapitulera hur skolans demokratiska uppdrag och sedermera värdegrundsarbetet vuxit fram i Sverige och då främst hur denna framväxt har beskrivits inom forskningen.

Skolans uppdrag, så som det stipuleras i skollagens första kapitel fjärde paragraf, ger vid handen att utbildning syftar till att eleverna ska inhämta och utveckla både kunskaper och värden (SFS 2000:800). Vidare framgår det att eleverna ska främjas till att bli aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare. Detta ska, enligt femte paragrafen samma kapitel, utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna.

Englund och Englund (2012) beskriver hur skolan från efterkrigstiden gått från en demokratiundervisning som efter 1946 års skolkommission tagit fasta på medborgarnas fria samverkan till att från läroplanen 1980 allt mer betona

skolans aktiva fostrande roll. I de två första läroplanerna från 1962 respektive 1969 är demokratin framskriven, menar Englund och Englund, som ett givet samhällsideal men skolan får ”inte ställas i någon politisk doktrins tjänst, inte ens demokratin egen”(s.8). Med 1980 års läroplan, fortsätter Englund och Englund, ianspråkta skolan för att fostra och främja vissa ideal som anses rymmas inom skolans demokratiarbete, såsom jämställdhet, solidaritet inom och utom landet och invandrares innefattande i samhällsgemenskapen. Med detta legitimeras och preciseras skolans demokratiuppdrag och förstås som övergripande och, skriver Englund och Englund, lägger grunden för det som med 1994 år läroplan kommer att beskrivas som skolans värdegrundsuppdrag. Efter introduktionen av värdegrundsbegreppet påvisar Englund och Englund fyra olika faser för hur skolan som institution förhållit sig till begreppet. De menar att den första fasen, 1992-1998, kännetecknades av en otydlighet vad begreppet betydde och hur det skulle operationaliseras. Denna iakttagelse bekräftas av en rapport som utarbetas på uppdrag av Utbildningsdepartementet 1997. I den framgår att:

”Skolans värdegrund” är inte ett känt och tydligt definierat begrepp vare sig för skolans personal, dess elever eller andra. Det medför svårigheter att arbeta efter den och att ställa krav på att bli behandlad i enlighet med den. Formuleringen kan ge upphov till missförståndet att skolan skulle vila på en annan värderingsgrund än samhället i övrigt. Arbetsgruppen anser att värdegrunden bör formuleras i styrdokumentet som ”de grundläggande värden som samhället vilar på och som skolan ska bidra till att föra över från en generation till en nästa...” (Departementsskrift 1997:57 s. 15)

I samma skrift betonas att demokratiuppdraget är lika centralt som skolans övriga kunskapsuppdrag samt att dialogen sätts i centrum.

Att skolan vilar på demokratisk grund innebär dels att den har till uppgift att förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar men också att arbetet ska ske i demokratiska former. För att kunna utveckla tolerans och förståelse för andra måste eleverna involveras i samarbete med andra. Eleverna måste få erfarenheter av att ta ansvar och utöva inflytande. Skolan ska föra en kontinuerlig dialog i dessa frågor och stimulera till reflektion och eftertanke. Sådana diskussioner lämpar sig för att integreras i det ordinarie skolarbetet, och det är viktigt att denna dialog blir en del av det dagliga skolarbetet. (Departementsskrift 1997:57 s. 13)

Detta menar Englund och Englund betonar övergången till den andra fasen, 1999-2002, i vilken skolans arbete med värdegrunden konkretiseras och 1999 utnämns till värdegrundsåret. Värdegrundsåret mynnar ut i *Värdegrundsboken*

(Zackari & Modigh, 2000) vilken delvis bygger på olika fallbeskrivningar och fallstudier och som betonar dialogens centrala betydelse för värdegrundsarbetet vilket är liktydigt med demokratiundervisningsuppdraget.

Vi menar att samtalet är skolans viktigaste demokratiska redskap. Förutsättningen för samtal är goda sociala relationer, dvs. att skolan fungerar som mötesplats. Ett demokratiskt samtal innefattar inte bara rätten att tala och bli hörd. Man måste också lära sig konsten att lyssna och inte minst vara öppen för argument att låta sig påverkas av den man samtalar med. Utan förmågan att kunna lyssna finns ingen grogrund för samtal och kommunikation. Det gäller inte minst i kommunikationen mellan vuxna, barn och unga. Som en elev i projektets ungdomsråd sa, att *"mycket handlar det om att kunna lyssna – inte styra mina tankar eller hacka på att de är fel"*. (s.27)

I den andra fasen uttrycks värdegrundsarbetet som former för öppna samtal som anses kunna främja såväl demokrati, tolerans som pluralism. Framförallt är dessa samtal något som förväntas genomsyra allt arbete i skolan.

Englund och Englund menar att denna fas 2003 ersätts med en ny fas i vilken värdegrundsarbetet undan för undan kom att förflyttas från demokratifrämjande samtal till att bli mer en fråga om att hantera olika former av sociala problem, så som mobbning och kränkande behandling. De menar också att arbetet kommer att utvecklas till att bli egna och tämligen isolerade undervisningsinsatser, som ofta benämns som *livskunskap*, samt att ett antal manualbaserade metoder som sägs främja värdegrund och motverka mobbning och andra sociala problem introduceras. Denna fas övergår 2009 till en, vad Englund och Englund tolkar, mer kritisk fas som ifrågasätter värdet av dessa manualbaserade program och fragmentiseringen av skolans demokratiska uppdrag.

Bergh och Arneback (2016) analyserar hur skolan och lärarprofessionen påverkas av vad de menar är en juridifiering av skolsystemet. Med juridifiering avser de en övergång från en skola som vilar på förtroendestyrning mot en skola som är förväntansstyrd. I det förra förhållningssättet ställs det upp mål för verksamheten som sedan överläts åt professionen att utforma arbetssätt för att nå. Det senare förhållningssättet, menar Bergh och Arneback, är uppställandet av mätbara resultat som skolan ska prestera vilket sätter mer fokus på instrumenteten för mätning än professionens sätt att arbeta.

Bergh och Arneback drar slutsatsen att när värdegrundsbegreppet introduceras så domineras skolan av en förtroendestyrning och uppdraget laddas med positiva värdeord som demokrati, människans egenvärde,

jämställdhet, solidaritet et cetera. Lärarnas roll blir att med hjälp av samtal finna former för att omsätta detta till undervisning.

Även när det gäller lärares uttolkningar av uppdraget utgör samtalet navet, denna gång i form av professionella samtal där personalen ska få stöd av varandra i förverkligandet av värdegrundens intentioner. (Bergh & Arneback, 2016 s. 21)

Några år efter millennieskiftet får förväntanstyrningen större genomslag också vad gäller skolans arbete med värden, menar Bergh och Arneback. Detta sammankopplas med flera nya lagar som reglerar skolans arbete med diskriminering och kränkande behandling samt utökade rättigheter för lärare att vidta disciplinära åtgärder för att upprätthålla studiero. Colnerud (2014) menar att:

Skolan har blivit en juridisk arena, vilket betyder att problem, som tidigare betraktades som pedagogiska, numera även är juridiska. (s.40; jämför Lunneblad m.fl, 2017)

Arneback (2012) instämmer med Colnerud och menar att:

... huvudfokus förskjuts från att söka efter gynnsamma kommunikativa processer, till att implementera en lagstiftning i skolan för att förhindra negativ maktutövning. (s.18)

Bergh och Arnebacks slutsats är emellertid inte att förväntanstyrningen ersatt förtroendestyrningen utan att den senare har kompletterats med den förra. Huruvida denna komplettering är funktionell eller försvårar arbetet utifrån att det trots allt är två olika logiker menar de är för tidigt att uttala sig om. Framförallt bedömer de att dessa potentiellt motstridiga logiker inte har förståtts eller hanterats som sådana i framskrivningen av skolans styrdokument de senaste tio åren.

Mot bakgrund av ovanstående kontext blir kvalitetsgranskningen från Skolinspektionen (2012) ett värdefullt bidrag. Det är en empiriskt driven rapport som baseras på fallstudier i 17 grundskolor, deltagande observation under 230 lektioner, intervjuer och en enkätstudie med 156 lärare och 377 elever, ur vilken några grundläggande slutsatser dras för hur arbetet med skolans värdegrund och demokratiuppdrag omsätts i praktiken.

Överlag är det kritiska slutsatser som kommer ur dessa fallstudier. Skolinspektionen pekar bland annat på att skolans uppdrag att verka för demokratiskt aktiva medborgare delas in i tre olika separata delar. Man menar

att kunskapsutvecklingen blir en del, förebyggande och främjande värdegrundsarbete en annan och den tredje blir medborgarfostran. Detta leder, menar Skolinspektionen, till en uppdelning mellan skolans arbete med kunskaper och värden. Demokratiuppdraget och värdegrundsarbetet blir inte något som genomsyrar hela skolan så som det är tänkt. Särskilt arbetet med medborgarfostran förefaller bli fragmenterat med allt för kortvariga inslag och utan tillräckligt djup för att utveckla en vilja hos eleverna att bli kritiska deltagare i samhället. Vidare framkommer det i rapporten att det finns en ängslan hos lärare att låta obekväma och känsliga frågor komma upp till prövande samtal i klassrummet. Skolinspektionen menar att lärare undviker att ge utrymme för den typen av samtal och istället överläter dem till externa experter eller intresseorganisationer eller förlitar sig på manualbaserade undervisningsprogram. Det tycks också vara vanligt att arbetet med demokrati reduceras till tidsbegränsade inslag i undervisningen så som temadagar, enskilda lektioner eller studiebesök. Detta bryter, hävdas det i rapporten, mot tanken att demokratiarbetet ska vara förankrat i allt arbete och ska präglas av demokratins ideal. Skolinspektionen skriver:

Det är naturligtvis högst väsentligt att demokratins ideal otvetydigt markeras och förmedlas i skolorna, och de nämnda förmågorna [ömsesidig tillit mellan lärare och elever, kommunikativ förmåga et cetera] är också exempel på sådana demokratiska värden, men likväl inte alltid helt oproblematiska. Ytlig lojalitet, exempelvis, riskerar ibland att odla ett alltför likriktat normerande konsensustänkande, på bekostnad av synsätt där människors olikheter och meningsskiljaktigheter värderas som något positivt och kreativt. Sådan lojalitet kan liksom falsk konsensus ur demokratisk synvinkel ses som tveksam i den bemärkelsen att den kan dölja och osynliggöra andra attityder, till exempel såsom kunde anas på någon av de granskade skolorna, latent främlingsfientlighet. (Skolinspektionen, 2012 s.22-23)

I detta avseende förefaller det som om Skolinspektionens resultat är i linje med tidigare forskning om skolans arbete med sitt demokratiska uppdrag. Skolinspektionen fortsätter i sin rapport med att kritisera de granskade skolorna för att det funnits en tendens att använda värdegrundsarbetet för att "...korrigera fel och brister hos eleverna, exempelvis i deras beteende eller språkbruk."(s.25) vilket man menar riskerar leda till en lydriadskultur snarare än medborgarfostran så som uppdraget gör gällande. Det framstår med andra ord som att det är ett stort avstånd mellan visionen av att skolans demokratiska uppdrag ska genomsyra allt arbete och vara grundat i öppna

prövande samtal och de resultat som Skolinspektionen redovisar i sina fallstudier.

Sammanfattning

Ovanstående bakgrundsbeskrivning visar hur det skapats en ny samhällelig vilja att förebygga våldsbejakande extremism och hur detta antas kunna skydda mot framtida terrordåd genom att upptäcka vilka som kan komma att bli framtida terrorister innan dessa själva begått eller planerat brottsliga handlingar.

Det är också tydligt att det finns en stark kritik mot dessa antaganden, dess kunskapsanspråk och vetenskapliga underbyggnad. Det finns med andra ord en påtaglig kollision mellan minst två olika perspektiv. Det perspektiv som för fram modeller om radikalisering, vilket anses kunna användas för att predicera framtida terrorister, eller våldsamma radikalister, kommer jag i avhandlingen benämna som en *PVE-diskursordning*. Denna diskursordning tar sig sedan uttryck i praktiskt föreslagna arbetsmetoder och språkliga formuleringar inom dess diskursiva praktik⁶.

Kritiken mot PVE-diskursordningen kommer från flera olika håll, av flera olika skäl och med en mångfald av påstådd akademisk grund som spänner mellan ontologi och metodologi, därför för jag inte samman dem som en gemensam diskurs. Det går inte att reducera kritiken till att utgöra en gemensam riktning. Därför kommer det inte vara av intresse för mitt analytiska arbete att mejsla ut en särskild motdiskurs mot just PVE-diskursordningen. Däremot finns det en ansats inom PVE-diskursordningen att ta sin utgångspunkt ur skolans demokratiska uppdrag. För den kommande analysen blir skolans demokratiska uppdrag angeläget att förstå som en egen diskursordning, framvuxen genom en långvarig tradition under efterkrigstiden, vilken jag beskrivit ovan. I analysen kommer jag återkomma till hur denna framväxt kan förstås som en rekontextualisering i enlighet med kritisk diskursanalys.

⁶ För en beskrivning om diskursordning och diskursiv praktik se teoriavsnittet.

Kapitel 4. Tidigare forskning om skolans arbete mot radikaliserings och våldsutövande extremism

Som framgår av föregående kapitel är fältet som berör förebyggande arbete mot våldsbejakande extremism omstritt från olika akademiska positioner. Detta tillsammans med den begränsade empirin gör det svårt att skilja ut tidigare forskning som en egen entitet, utan att samtidigt redovisa kritiken mot densamma. Jag har därför valt att redovisa den relevanta forskningen som finns om pedagogiskt arbete för att motverka radikaliserings/våldsbejakande extremism och samtidigt presentera den kritiska läsningen av denna forskning. Den kritiska läsningen/forskningen riktar sig ofta mot olika PVE-program och i synnerhet det brittiska Prevent-programmet. Dessa studier bör betraktas som policyforskning och är inkluderade i detta kapitel.

Utifrån ovanstående har jag valt att dela in tidigare forskning i fyra olika teman:

- PVE-program
- Policyanalyser av PVE-program
- Pedagogiskt arbete inom PVE-diskursordningen
- Skolans arbete mot rasism

Det går att göra flera olika tematiska indelningar, men jag finner denna meningsfull i förhållande till forskningsfrågorna. Det brittiska PVE-programmet, Prevent, Channel och Prevent duty⁷, är det i särklass mest beforskade. Det gäller både forskningen om själva programmet som sådant och det förhållandet att programmet stått modell för flera efterföljande projekt vilket bidragit till omfattande akademiska diskussioner även utanför Storbritannien.

⁷ Se nedan för en redovisning av dess uppbyggnad.

En betydande skillnad mellan hur Prevent är uppbyggt och det svenska utbildningsväsendet är att brittiska lärare enligt lag är skyldiga att rapportera radikaliserade elever till en särskild myndighet. Trots denna betydande skillnad är de idéer om radikaliseringsarbete, skolans roll i det förebyggande arbetet och beskrivningar av riskgrupper slående lika mellan brittiska Prevent och det framväxande svenska PVE-arbetet. Därför kommer detta kapitel domineras av forskning om just brittiska Prevent.

Det finns några studier av PVE-program, eller anti-radikaliseringprogram, utformade i Sudan, Turkiet, Saudiarabien et cetera, vilka El-Said (2015) undersökt och som beskriver icke tvingande arbetsformer för att förhindra anslutning till terrorism och stöd till avhopp i länder med muslimsk majoritetskultur. Dessa är emellertid inte inriktade på arbete i skolan och den kontextuella skillnaden i förhållande till Sverige gör att dessa studier inte bidrar till denna avhandlings studieobjekt.

PVE-program

Det brittiska PVE-programmet har funnits i mer än ett decennium med en omfattande infrastruktur och är utformat som lagreglerade skyldigheter för bland annat lärare, vilket benämns *Prevent duty*. Mycket av forskningen berör hur programmet bidrar till en diskursiv förändring av pedagogiskt arbete i riktning mot kontroll och övervakning.

Huvudfunktionen med Prevent, så som det är framskrivet i dess instruktion, är att förebygga och upptäcka radikaliseringsarbete. Förebyggandet av radikaliseringsarbete utgår från att undervisa elever om grundläggande brittiska värderingar. I en skrivelse från det brittiska utbildningsdepartementet förtydligas vad som avses med grundläggande brittiska värderingar. Dessa uppges vara demokrati, rättsstaten [rule of law], individuell frihet, ömsesidig respekt och religiös tolerans (HM Government, 2015). Det redogörs dock inte för vilket sätt dessa värderingar är specifikt brittiska. Den andra delen av programmet innebär att upptäcka elever som misstänks vara radikaliserade eller på väg att bli det. Vid upptäckt av misstänkt radikaliseringsarbete överlämnas ärendet till Channel. Channel är ett underprogram till Prevent och består av en expertpanel som bedömer de ärenden som rapporteras in. Expertpanelen ska ta ställning till om det rör sig om

radikalisering och, om så är fallet, vad som kan behöva göras (HM Government, 2015).

Panelen som ska göra denna utvärdering ges vägledning om riskfaktorer vilka är kopplade till ett särskilt instrument kallat Extremist Risk Guidance 22+ (Kundnani m.fl., 2016), vilket uppges vara forskningsbaserat. Instrumentet är utformat av Christopher Dean och Monica Lloyd (2015) genom intervjuer med personer dömda för terrorbrott i Storbritannien under tiden de avtjänat sina straff. Genom dessa intervjuer har de extraherat faktorer som bidragit till att deras informanter blivit terrorister och som därför bedöms kunna vara predicerande riskfaktorer för individer som kan komma att bli framtida terrorister (s. 46):

Engagement

1. Need to redress injustice and express grievance
2. Need to defend against threat
3. Need for identity, meaning, belonging
4. Need for status
5. Need for excitement, comradeship or adventure
6. Need for dominance
7. Susceptibility to indoctrination
8. Political/moral motivation
9. Opportunistic involvement
10. Family or friends support extremist offending
11. Transitional periods
12. Group influence and control
13. Mental health

Intent

1. Over-identification on with a group or cause
2. Us and Them thinking
3. Dehumanisation of the enemy
4. Attitudes that justify offending
5. Harmful means to an end
6. Harmful end objectives

Capability

1. Individual knowledge, skills and competencies
2. Access to networks, funding and equipment
3. Criminal history

+ Any other factor

En försvårande omständighet för denna studie är att den underliggande empirin inte gjorts tillgänglig för andra forskare med hänvisning till nationell säkerhet (Kundnani m.fl., 2016). Dean och Lloyd (2015) är medvetna om att deras studie har validitetsproblem, främst extern validitet. De framhåller att studien har en god begrepps- och innehållsvaliditet och viss styrka i konvergensvaliditet, men att det finns svårigheter att överföra studien till mer generella förhållanden.

Den övriga forskningen om Prevent är primärt kritiska policystudier vilka kan delas in i tre olika återkommande teman: 1) fokuseringen på islam och muslimer, 2) avsaknad av vetenskapligt stöd för programmets olika beståndsdelar och 3) försämrade tillit mellan lärare och elever.

Den första versionen av Prevent från 2007 hade som enda fokus extremism bland muslimer, vilket förändrades från 2011 (Home Office, 2011). Även om Prevent numera också fokuserar höger- och vänsterextremism har flera forskare visat att Prevent i praktiken fungerar som ett program för att förhindra radikaliserings bland muslimska skolungdomar (Kundnani, 2012; Hickman m.fl., 2011). Bland annat har Kundnani (2014) påvisat att de medel som distribueras från Prevent till myndigheter och civilsamhälle för att motverka radikaliserings i olika lokalsamhällen är direkt eller indirekt baserade på hur många muslimer som bor i dessa lokalsamhällen, eller som Thomas (2016) sammanfattar funktionen av Prevent:

Such a frank state focus on British Muslims per se and on leadership and religious interpretation within Muslim communities prompted the allegation that Muslims had replaced the Irish as Britain's 'suspect community' within. (s.174).

De elever som identifieras som potentiellt radikaliserade, och därför rapporteras till Channel-programmet för vidare utredning, är till den absolut övervägande delen muslimska ungdomar, enligt O'Donnell (2016). Detta tillbakavisas delvis av Davies (2018). Hon visar att av de 7500 som hade rapporterats under åren 2015 och 2016 vidtogs åtgärder mot var tionde som rapporterats, 37 procent avfördes utan åtgärder, 25 procent ansågs vara sårbara men ingen terrorrisk och 28 procent övervägdes alltjämt som pågående ärenden efter 2016. Davies uppger i sin studie att av de som ansågs

vara motiverade av någon ideologi har drygt hälften agerat utifrån *islamistisk extremism*.

Det andra återkommande temat som påtalar vetenskaplig bristfällighet i utformandet av Prevent framhålls blandat annat av Elshimi (2015) som menar att Prevent vilar på en felaktig och obevisad deduktiv slutsats. Hela Prevent utgår från att programmet, enligt Elshimi, ska förhindra terrordåd genom att förhindra faktor X, den kausala faktorn bakom terror. Faktor X påstås vara radikaliserings, men eftersom ingen kunnat bevisa att radikaliserings är en kausal faktor bakom terrorism är själva premissen, från en vetenskaplig ståndpunkt, falsk.

Det tredje återkommande temat i forskningen om Prevent, som dessutom bidrar med ny empiri, är hur programmet påverkar relationen mellan lärare/skolan som institution och elever i stort och i synnerhet elever med muslimsk identitet. I kvalitativa studier av hur personer med muslimsk identitet påverkats av Prevent påtalas att programmet gett upphov till en urholkad tilltro till samhället i stort och i synnerhet mot lärarkåren bland muslimska elever (Lakhani, 2012; Institute of Race Relations, 2010). I en studie av en grupp forskare knutna till Institute of Race Relations (2010, s. 5) påpekas bland annat:

As a number of interviewees pointed out, the imposition of information sharing requirements on teachers and youth, community and cultural workers undercuts professional norms of confidentiality.

Vidare påvisar Davies (2016a) att brittiska fackförbund för lärare har protesterat mot den roll som tillskrivs dem genom Prevent, då de menar att uppgiften kan bidra till att stigmatisera muslimska elever och tysta ner samtal om viktiga frågor som borde diskuteras. Härigenom skulle Prevent kunna motverka sitt eget syfte.

Policyanalyser av PVE-program

I en genomgång av de program som RAN publicerat 2016 visar det sig att det som kallas för vetenskapligt stöd för metoderna inte grundar sig i forskning med hjälp av vedertagna vetenskapliga metoder, utan snarare är utvärderingar som programägarna själva utvecklat (Mattsson, Lebedinski & Johansson,

2016). Däremot finns olika former av policyforskning eller konceptuell forskning om syften och diskursiv praktik som framträder i dessa program.

En genomgående frågeställning i flera studier av skolans roll att motverka radikaliserings är om skolan verkligen ska ha en roll att motverka radikala positioner överhuvudtaget (O'Donnell, 2016; van San m.fl., 2013; Sukarieh & Tannock, 2015). Sukarieh och Tannock tar sin utgångspunkt i Paulo Freires (1972) pedagogiska filosofi, presenterad i *Pedagogik för förtryckta*, i vilken begreppet radikaliserings ses som ett uttryck för att engagera sig i frigörelse från förtryck. Genom den radikala positionen, menar Freire att den enskilde kan lära sig att kritiskt betrakta de system som upprätthåller förtryck utan att detta förvägrar någon sin egen betraktelse eller sina självständiga val. Poängen, enligt Sukarieh och Tannock, är att skolan som demokratisk institution har som sitt syfte att utveckla unga människor genom frigörelse. Detta kräver ett understödande av deras förmåga till kritik mot de samhällen vilka de lever i och därvid är dessa forskare kritiskt inställda till användandet av begreppet radikaliserings och radikal som något som ska motverkas i pedagogiskt arbete.

Förlängningen av denna diskussion, om skolans ansvar och syften i relation till radikaliserings, övergår i frågeställningar om skolan är en möjlig arena att upptäcka individer som riskerar att bli terrorister senare i livet och i så fall också förhindra dem att bli det. Sieckelinc m.fl. (2015) menar att förväntan på att skolan ska kunna förhindra radikaliserings och visa handlingskraft står i omvänd proportion till tillgängliga handlingsalternativ, vilket riskerar att leda till åtgärder som är symboliska, och potentiellt kontraproduktiva, mot individer som inte utgör något som helst påvisbart hot.

Ben-Porath (2006) talar om framväxten av ett aggressivt [belligerent] demokratisk samhälle som upplever sig vara hotat och i ständig kamp mot sina fiender. Detta ger upphov till pedagogiska ansatser där utbildningssystemets uppgift blir att undanröja hotet från farliga personer. Bilden av dessa farliga, eller sårbara, individer, som framträder i olika policydokument som reglerar skolans arbete mot radikaliserings, berörs också i flera andra studier. Just skärningspunkten mellan farliga och sårbara elever undersöks närmare av Sieckelinc m.fl. (2015) där de vänder sig mot kategorierna ”skurkar” och ”offer”. I skurkrollen menar de att det produceras en offentlig bild av otacksamma unga individer som vänder samhället ryggen och angriper det trots allt de fått:

Radicals are portrayed in the debate as individuals who failed to grab the chances that were generously given to them by society. (s. 332)

Men de vänder sig även mot en, vad de menar, frammanad bild av dessa unga individer som offer. I denna bild framträder unga män eller kvinnor som uttryckslösa individer som blir lurade av ondskefulla rekryterare och plötsligt beger sig in i terrorverksamheter. I stället menar de att både studier av dessa individer och pedagogiska arbetsformer för att motverka radikaliserings måste ta sin utgångspunkt i hur radikaliserings bidrar till att skapa mening och sammanhang för de som är en del av den.

Talet om sårbara unga människor som riskerar att bli terrorister fungerar, menar bland annat Heath-Kelly (2012), som implicerande kodord för potentiella risker. Det är inte sårbarheten i sig som intresserar och vägleder policyn, utan den fungerar som en indikator för en risk som man önskar kontrollera eller eliminera. Vidare, menar Heath-Kelly, att radikaliseringsdiskursen inte är intresserad av att hantera orsaker till att unga människor är såbara och därför, enligt diskursens logik, kan bli radikaliserade. Sårbarheten reduceras därför till en indikator på den risk eller det hot som samhället önskar kontrollera. Detta på bekostnad av den unges välfärd och välmående. Den individuella sårbarheten är inte bara ett uttryck för insatser för att motverka radikaliserings utan är enligt Ecclestone (2012) en framväxande idé, vilken hon benämner som terapeutisering av sociala problem, det vill säga hur skolväsendet tenderar att betrakta elevers skolsvårigheter som ett resultat av individuell sårbarhet på bekostnad av att betrakta svårigheternas kontextuella faktorer.

Ett annat spår i policyforskningen om PVE berör påverkan av dess program på pedagogiskt arbete och skolan som institution. Detta kritiska perspektiv brukar tala om säkerhetsisering [securitization] av skolan i vilket det lyfts fram att föreställningar om radikaliserings leder till åsiktskontroll och förhindrande av elever att utöva grundläggande rättigheter (Durodie 2016; O'Donnell, 2016; Sukarieh & Tannock, 2015; Thomas, 2016).

Durodie (2016) menar att det är en allmän trend att staten betraktar relationen mellan nationen och dess invånare i termer av säkerhet som ska upprättas och risker som ska elimineras. Han visar på parallella studier av hur andra upplevda hot mot samhället, som pandemier, leder till upprättande av riskgrupper och åtgärder mot dessa. Detta menar han ligger till grund för de överväganden som gett upphov till att upprätta kriterier för att identifiera riskgrupper som är sårbara för radikaliserings och som måste göras motståndskraftiga. Lynch (2013) menar att detta sökande efter säkerhet genom att göra riskgrupper motståndskraftiga mot radikaliserings frammanar

nya konstruktioner av in- och utgrupper och krav på att utgrupper ska bli mer brittiska och inte söka sin identitet ifrån grupper som uppfattas som avskurna från samhället. Denna process menar Kundnani (2014) är slutet för det som tidigare har kallats för det mångkulturella samhället och därmed frihet för individen att uttrycka sin egen kulturella identitet. Detta, menar han vidare, sker indirekt genom att staten har synpunkter på vilka muslimska uttrycksformer som ska uppbära offentligt stöd och vilka som inte ska det. Med andra ord framför han i sina studier att PVE-arbetet sätter gränser för vilka identiteter som är möjliga och detta är inte kopplat till brottsliga gärningar utan påstådda möjliga framtida brottsliga handlingar.

Van San m.fl. (2013) lyfter fram att detta säkerhetsdrivna perspektiv av att leta efter farliga individer och påbjuda rätt identiteter skapar ett problem som inte finns. Unga människor med extrema åsikter eller icke konforma identiteter, menar de, ska förstås och behandlas i klassrummet som medborgare vilka är intresserade av att engagera sig i ett samtal om samhället och inte som farliga individer som behöver kontrolleras.

Vidare påtalas faran med att det, inom denna diskurs, kommer initiativ och riktlinjer från polismyndigheter om hur de förväntar sig att skolor ska samarbeta med polisen för att finna påstått sårbara individer i god tid för att förhindra brott. För detta ändamål har polisen t.o.m. utarbetat särskilda anti-radikaliseringsektioner för både personal och elever (Sukarieh & Tannock, 2015). Det har inte publicerats några studier ännu om vad dessa polisleda lektioner innehåller eller hur de genomförs.

Pedagogiskt arbete inom PVE-diskursordningen

Mycket av den ovan redovisade kritiska policyforskningen har inte som ambition att erbjuda perspektiv som möjliggör riktat preventionsarbete inom skolan för att motverka att så kallade riskindivider rekryteras till subkulturer, extrema ideologier och i förlängningen terrorgrupper. Det finns dock policyforskning som är kritisk till delar av PVE-programmen, men som riktar sitt fokus mot hur dessa ska kunna bli funktionella, legitima och förenliga med skolans demokratiska uppdrag. Nedan redovisar jag delar av denna forskning.

Lynn Davies (2016b) föreslår att våldsbejakande extremism ska förstås som ett *wicked problem*. Med hänvisning till Rittel och Webber (1973) menar

hon att elaka (wicked) problem saknar lösningar i den meningen att problemen är multikomplexa och varje form av lösning ger upphov till nya följdproblem. Det enda som kan uppnås är att luckra upp [loosened] det elaka problemet så att fler handlingsalternativ kan skapas. Det som gör problemet elakt, enligt Davies, är avsaknaden av definitioner, orsaker och målsättningar för fenomenet som sådant och strategier mot det samma. Enligt Davies är PVE-arbete jämförbart med att spika fast gelé vid en vägg. Är man inte överens om vad våldsbejakande extremism är och vad som orsakat den, kan åtgärderna omöjligen bli begripliga. Davies vänder sig mot många av de modeller och initiativ till PVE-arbete som vuxit fram och menar att de förlorar sin funktion genom att de är uppbyggda som egna stickspår och avskurna från skolans övriga verksamhet.

It would seem, ironically perhaps, that the myriad PVE interventions and workshops, interesting though the students find them, are less than effective in providing permanent resilience unless they are part of a broader framework in the school. (Davies, 2018 s. 48)

Davies tar istället hjälp av Complex Adaptive System-teorin (CAS) för att föreslå ett alternativ till de PVE-modeller som vuxit fram hittills. Hennes poäng är att utbildning, inom PVE-diskursordningen, inte ses som ett komplex system utan PVE-diskursordningen har mer gemensamt med en 1800-talsbild av utbildning där skolan ska fostra medborgarna till de positioner där de gör nytta för samhället. Hon menar att skolan inte kan ändra hela förlopp som pågår i sin egen samtid, men väl åstadkomma krusningar på ytan och bidra till positiva förändringar. Det skolan kan göra för att motverka våldsbejakande extremism, enligt Davies, är att skapa turbulens, stärka rättigheter, bygga upp självförtroende för att argumentera och vara en plattform för nätverk. Med detta menar hon att skolan ska bidra till trygga rum i vilka låsta positioner uppmuntras till att utmanas (skapa turbulens), att undervisningen baseras på grundläggande mänskliga rättigheter och att låta elever tala fritt om sina tankar om den värld de lever i istället för att kontrollera farliga åsikter.

Ett annat exempel på forskning som försöker utveckla PVE-arbetet inifrån diskursordningen är en studie av Weine m.fl. (2016). I denna påvisas sambandet mellan psykisk ohälsa och anslutning till våldsbejakande extremism. Författarna menar att kunskaper om psykisk ohälsa och dess koppling till våld skulle kunna ge PVE-arbete en inriktning som är mindre

drivet av föreställningar om brottslighet och mer fokuserat på individens tillgång till psykologisk och psykiatrisk omvårdnad. De framhåller bland annat vikten av fortbildning för personal inom skolan för att tidigt upptäcka psykisk ohälsa. Tillsammans med kunskaper om att motverka mobbning för att i sin tur motverka psykisk ohälsa och i förlängningen det våld som emanerar ur erfarenheten av att varit utsatt för mobbning. De menar inte att detta perspektiv ersätter kunskaper om ideologiskt driven radikaliserings eller att radikaliserings helt kan förstås i termer av psykisk ohälsa, men att detta är ett nödvändigt komplementärt perspektiv för att förhindra våldsbejakande extremism.

Avslutningsvis finns det två PVE-metoder med god spridning i sina ursprungsländer vilka båda bygger på ansatser från kognitiv psykologi och kring vilka det finns empiriska studier. Den ena metoden, Beyond Bali education resource, används i Australien och har utvärderats i en studie av Aly m.fl. (2014). Den andra metoden, IC-Thinking (IC står för Integrative Complexity), används i huvudsak i England och Skottland med viss internationell spridning, däribland Sverige, och har utvärderats av bland annat Boyd-MacMillan (2016a; 2016b; 2016c; 2016d) och Lith och Savage (2013). Den förra metoden, som enligt Aly m.fl. används i fler än 400 högstadieskolor i Australien, baseras på den socialkognitiva teorin *Moral disengagement* utarbetad av bland annat Bandura (2002). Den lär oss att en människa kan komma att avskiljas från sina upplevda moraliska förpliktelser gentemot sina medmänniskor i en gradvis process. Detta sker genom att vissa grundläggande värden, t.ex. att man inte ska döda, i en krigssituation blir inverterade. Med detta följer också att ansvar kan komma att förskjutas från ett personligt ansvar till ett kollektiverat eller distanserat ansvar, det vill säga att någon annan tar ansvar för mina gärningar, min officer, ledarna för landet eller kanske Gud. Detta gör att övervägande av personliga konsekvenser blir mindre relevanta och med en framskridande dehumanisering av medmänniskor görs dessa om till fiender och vidare till legitima måltavlor.

Modellen baseras i all enkelhet på att elever får lära sig om hur denna teori kan hjälpa oss att förstå varför människor under vissa omständigheter begår allvarliga övergrepp mot sina medmänniskor och denna förståelse sägs bidra till att bygga upp motståndskraft [resilience] mot moral disengagement. I Alys m. fl. (2014) utvärdering av utbildningsansatsen läggs stor vikt vid att förklara teorin som sådan och hur den kan användas för att bygga upp motståndskraft bland sårbara individer. Av Alys m. fl. (2014) artikel framgår att den

utvärdering som de genomfört inte är en fullständig utvärdering av programmets resultat som sådant, men att de har data som indikerar att metoden möjligen fungerar. Studien baseras på en enkät till lärare och elever som under september och oktober 2012 deltog i en pilotversion av modellen. Eleverna kom från två olika högstadieskolor, en offentlig och en privat muslimsk högstadieskola. Slutsatsen av enkätstudien visar på att både personal och elever uttryckte att programmet var meningsfullt och att de upplevde att det var ett bra sätt att lära sig om extremism och terror. Avsaknaden av förstudie, uppföljningsstudie och kontrollgrupp gör att det inte går att dra några säkra slutsatser om programmet lett till minskad radikaliserings.

IC-thinking (<https://sites.google.com/site/ichinking/home>) uppges vara grundat i kognitiv psykologi baserat på Suedfelds (2010) psykometriska forskning om integrerad komplexitet. Denna undersöker olika kognitiva tillvägagångssätt hos individer (i Suedfelds forskning också grupper) att ta sig an komplexa och motstridiga perspektiv för att skapa mening och fatta beslut. Metoden IC-thinking utgår från att en god förmåga att se flera perspektiv samtidigt och som komplementära snarare än fientligt motstridiga hjälper till att överbrygga och förhindra konflikter. Vidare menar upphovsmännen att denna förmåga kan benämnas som att individen, eller gruppen, besitter ett högt IC. Motsatsen, ett lågt IC, leder till svartvitt tänkande och ökar risken för konflikter. Metoden syftar till att höja elevers IC och därigenom minska risken för bland annat radikaliserings. Metoden, som ges med olika teman, baseras på en intervention som pågår i form av en workshop under några timmar vid ett tillfälle. De teman som har utarbetats har berört konflikten i Nordirland, att vara muslim och brittisk och att vara muslim och skotsk. I två studier, Boyd-MacMillan (2016a) och Lith och Savage (2013), mäts effekten av dessa interventioner rörande muslimers minskade risk för radikaliserings. Ett mätverktyg för att mäta nivån av IC har utarbetats vilket använts för att mäta deltagarnas IC före och kort tid (någon eller några dagar senare) efter interventionen. I dessa två studier har totalt 102 personer deltagit. Instrumentet baseras på gruppdiskussioner om olika former av dilemman och konfliktfyllda frågor. Genom att deltagarnas gruppdiskussioner kring dessa dilemmafrågor transkriberades och avidentifierades kunde forskarna utifrån sitt mätinstrument konstatera att eleverna hade en högre IC efter interventionen än innan baserat på innehållet i gruppdiskussionerna. På basis av detta har de dragit slutsatsen att interventionen uppfyllde målsättningen med Prevent-programmets syfte att minska radikaliserings bland muslimer

(Boyd-MacMillan, 2016a). En svaghet med dessa studier är att de saknar kontrollgrupp, det saknas långtidsuppföljning, men framförallt att det är oklart på vilket sätt studiegruppen/interventionsgruppen är representativ.

Skolans arbete mot rasism

PVE-arbete, så som beskrivits ovan, bör förstås som ett pedagogiskt ingripande i akt och mening att förändra en individs eller en grups sätt att tänka, uttrycka sig, agera eller utveckling i en viss riktning. Pedagogiska interventioner för att motverka rasism och anslutning till t.ex. högerextrema subkulturer har i både Sverige och andra länder pågått under många årtionden. Det är av relevans för avhandlingen att inkludera några slutsatser dragna av forskning av den typen av interventioner.

Vad gäller studier av pedagogiskt arbete och interventioner för att motverka rasistiska föreställningar hos elever och anslutning till vitmaktgrupper visar Oser, Riegel och Tanner (2006) i sin utvärderingsforskning av pedagogiska preventionsprogram i Schweiz mellan 2001-05, att det är både naivt att föreställa sig att pedagogisk intervention kan förändra ett fenomen som är djupt förankrat i en social kontext om den i huvudsak fokuserar på attityder och åsikter. Det är då troligt att interventionen snarare bidrar till att fördjupa problemet. Oser m.fl. menar vidare att det finns stöd för att pedagogiska interventioner är framgångsrika, när de fokuserar på elevernas förståelse för hur identiteter skapas och utvecklande av kritiskt förhållningssätt till kollektiva narrationer om den andre. Yngve Carlsson och Katrine Fangen (2013) skriver i en översikt över erfarenheter från preventionsprogram mot bland annat högerextremism i Norge, från tidigt 90-tal och 20 år framåt, att framgång i den typen av program kräver samverkan mellan skolans formella läroprocesser och informella läroprocesser inom fritidsverksamhet, föreningsliv och socialtjänst. Individer i eller i riskzonen för våldsam högerextremism har ofta, menar de båda forskarna, en önskan om att normalisera sitt liv vilket motverkas av fastläsningar i sociala positioner. Dessa positioner riskerar att fördjupas genom ensidigt arbete från en aktör, t.ex. skolan. Vidare påvisar de behovet av stödpersoner vid identitetsskiften, dessa kan vara föräldrar, lärare, fritidsledare, socialarbetare o.s.v. (Carlsson & Fangen, 2013).

Kapitel 5. Teoretisk ansats

Avhandlingens teoretiska utgångspunkt utgörs av kritisk diskursanalys, en teoretisk ansats som framförallt har utarbetats av Norman Fairclough och brukar förkortas med akronymen CDA. För denna avhandling är det lämpligt att betrakta CDA just som en ansats då CDA i sig, inom sitt eget teoribygge, innehåller olika och delvis motstridiga riktningar (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) vilket får konsekvenser på den metodologiska tillämpningen. En grundläggande indelning av CDAs nivåer för analyser görs i att åtskilja text, diskursiv praktik och social praktik, vilket förklaras närmare nedan. Fairclough (1992) argumenterar för att CDA kräver stöd av andra teorier, om analys ska göras av den sociala praktiken, det vill säga det omgivande samhällets påverkan på och påverkan av den diskursiva praktiken, t.ex. kulturteori. Det material jag arbetat med har utgjorts av text, det vill säga språkliga formuleringar i dokument och transkriberade intervjuer. Jag har alltså inte observerat någon social praktik genom att till exempel närvara i kommuner eller klassrum där PVE-arbete praktiseras. Därför har jag inte använt mig av andra teorier än CDA. Studien är fokuserad på förändringar i diskursiva praktiker, vilket gör att jag i genomgången av CDA begränsar mig till CDAs förståelse av diskursbegreppet och lägger tonvikt vid hur CDA förstår analyser av förändringar mellan hegemoniska diskurser. I detta avseende kommer CDA vara både en teoretisk ansats och ge strukturen för det metodologiska tillvägagångssättet. Att betrakta CDA som både teori och metod finner gott stöd inom CDA, Chouliaraki och Fairclough skriver:

We see CDA as both theory and method: as a method for analysing social practices regard to their discourse moments within the linking of theoretical and practical concerns and public spheres just alluded to, where the ways of analysing operationalise –make practical– theoretical constructions of discourse in (late modern) social life and the analyses contribute to the development and elaboration of theses theoretical constructions. (2007. s. 16)

CDA har utvecklats under mer än 30 år och förutom att det finns motstridigheter inom CDA har också centrala begrepp fått delvis förändrad betydelse och i vissa fall helt kommit att bytas ut. Under arbetet med

avhandlingen har jag naturligt nog utvecklat och fördjupat min egen förståelse av CDA och det finns skillnader i hur jag förstår och använder CDA i min första delstudie och hur jag gör bruk av CDA i den fjärde, vilket jag redovisar nedan. Jag kommer redovisa de begrepp som varit relevanta för mitt arbete, hur jag förstått och tillämpat dem. Vidare finns det viktiga och centrala begrepp inom CDA som berör hur CDA förstår semiotik och genrer inom diskurser (Fairclough, 1992; 2010), men som jag inte har använt i min analys och därför inte heller redovisar i teorikapitlet. Däremot vill jag i anslutning till detta tydliggöra, utan att fördjupa begreppet semiotik inom CDA, att jag, likt Fairclough, uppfattar diskurs som ett socialt bruk av språk i en given social kontext (Fairclough & Fairclough, 2012). Diskurs är därmed något som både föregås av en social praktik vilket inbegriper en materialitet och förmår att forma en kommande social praktik. Avslutningsvis kommer jag beröra den del av kritiken mot CDA som har bäring på hur jag tillämpar CDA.

Kritisk realism som ontologisk utgångspunkt

CDA är grundad i en ontologisk utgångspunkt som benämns kritisk realism (Fairclough, 2010). Bhaskar (1978) menar att den kritiska realismen betraktar verkligheten som differentierad i tre olika ontologiska domäner, en empirisk, en faktisk och verklighetens domän. Den empiriska baseras på händelser som observeras (av forskaren), den faktiska av händelser som både observerats och inte observerats och verklighetens domän som består av händelser och de krafter/mekanismer som utlöst dem. Poängen är att det finns en verklighet oberoende av om den observeras eller förstås. På detta sätt är den kritiska realismen positionerad mot positivismen, som endast tillerkänner kunskaper om den verklighet som kan observeras och mätas. Det betyder inte att vad som helst kan vara verkligt utan det som, ontologiskt, förstås som verkligt ska kunna få konsekvenser för observerbara händelser. Brandén (2015) exemplifierar detta med att det inte endast är det fallande äpplet som är verkligt, då det kan observeras, utan även komplexa samhällsfenomen så som segregation förstås som något verkligt då konsekvenserna av segregationen är observerbara, även om de kan bero på underliggande mekanismer som vi inte fullt ut förstår. I detta utgörs den kritiska realismen av både materiella och icke materiella objekt. Fleetwood (2005) skiljer mellan materiella objekt, de fysiskt mätbara som är involverade i en rad observerbara händelser, och diskursiva

objekt. Diskursiva objekt, enligt Fleetwood, är idéer och föreställningar vilka påverkar hur människor agerar och därför ger även diskursiva objekt upphov till observerbara händelser. Han talar också om sociala objekt, som institutioner, organisationer och sociala relationer i stort samt objekt som på en och samma gång är materiella, diskursiva och sociala. En fotboll är ett fysiskt objekt som ingår i en lagsport med relationer vars diskursivitet sträcks ut utanför bollens egen materialitet. På det sättet söker den kritiska realismen inte bara efter observerbara kausaliteter, utan försöker också förstå varför vissa kausala samband existerar.

Den kritiska realismen har en stor betydelse för hur CDA förstår och uttrycker diskursbegreppet. Positioneringen mot positivismen är uppenbar, genom tillerkännande av diskurser som en möjlighet att uttrycka och skapa kunskaper om verkligheten, men CDA är också positionerad mot poststrukturalismen genom att betona betydelsen av materiella förhållanden utanför diskursen som bidragande till kunskapsproduktionen om verkligheten. Detta uttrycks genom att en diskurs i CDA är både konstituerad och konstituerande (Fairclough, 1992). Det finns en materialitet som föregår diskursen och som gör diskursen konstituerad. Fairclough (2010) formulerar detta så att:

... we cannot answer the question 'what is discourse' except in terms of both its 'internal' relations and its 'external' relations with such other objects. Discourse is not simply an entity we can define independently: we can only arrive at an understanding of it by analysing sets of relations. Having said that, we can say what it is in particular that discourse brings into complex relations which constitute social life: meaning, and making meaning. (s. 3)

Fairclough menar vidare att en viktig utgångspunkt för CDA är att peka på sociala orättfärdigheter [social wrongs], det vill säga maktasymmetrier vilka upprätthålls av diskriminerande strukturer, och att visa på möjliga vägar att förändra dessa eller mildra konsekvenserna av dem. I en fyrstegsmodell föreslår Fairclough (2010 s. 226) hur CDA bör ta sig an sociala orättfärdigheter som ett forskningsobjekt:

- Fokusera på en social orättfärdighet i dess semiotiska aspekt.
- Identifiera hinder för att tala om den sociala orättfärdigheten.
- Överväga i vilken utsträckning den sociala ordningen är i behov av den sociala orättfärdigheten.

- Identifiera möjliga vägar att överkomma hindret.

Denna enkla modell innehåller både essensen av CDAs ontologiska utgångspunkter och hur dessa kan omsättas metodologiskt i arbete med ett empiriskt material. Världen är konstituerad orättfärdigt och den ska utmanas (ontologi), utmaningen sker genom att spåra hur semiotiken upprätthåller orättfärdigheter som den sociala ordningen kräver (epistemologi) och detta kan göras genom att ställa upp en ordning för hur ett studieobjekt definieras, avgränsas, hur data kan produceras och analyseras (metodologi). Mer om detta och diskursbegreppet nedan.

Text, diskursiv praktik och social praktik

CDA är grundat i textanalys och Fairclough är i grunden lingvist. Detta har haft stor inverkan på hur det teoretiska ramverket är uppbyggt. Fairclough (1992) pekar på tre nivåer, eller dimensioner, som utgör CDA. I centrum finns *texten* vilken förstås som ett semiotiskt uttryck, eller en social händelse, vilken är förankrad i en *social praktik* och producerad genom en *diskursiv praktik*. På detta sätt är språkbruk att betrakta som en kommunikativ händelse där texten i sig, både den verbala och icke verbala, är semiotik som uttrycker det som den diskursiva praktiken kodar och avkodar. Detta sker genom att producera och konsumera text som alltid, ur ett kritiskt realistiskt perspektiv, är förankrad i konstituerande sociala relationer, det vill säga den sociala praktiken. Den analytiska nivån i CDA är därför alltid fokuserad på hur en text är uppbyggd i förhållande till existerande diskurser och hur den konsumeras och avkodas inom dessa diskurser. Denna produktion och konsumtion av text är diskursiva praktiker som på en och samma gång formas av redan existerande (konstituerade) sociala praktiker och samtidigt formar (konstituerar) nya sociala praktiker vilket gör texten till en medierad social händelse mellan diskursiva och sociala praktiker. Diskurs, enligt Fairclough (1992), ger upphov till hur sociala identiteter, sociala relationer och system för kunskap och betydelse konstrueras. Detta är det som uttrycks genom den kommunikativa händelsen och kan förstås genom de olika diskurser som är operativa inom en viss social domän, vilken uttrycks som *diskursordningen*. Diskursordningen är på en och samma gång både en struktur och en praktik. Strukturen upprätthålls av textproduktion och konsumtion som äger rum

inom den diskursiva praktiken. Strukturen är dock öppen för förändringar när texter som är producerade i andra diskursordningar förs in i den diskursiva praktiken, något som benämns som *interdiskursivitet*, eller *rekontextualisering*⁸ vilket är ett vanligare begrepp i mer samtida CDA-teori. Interdiskursivitet, eller om man föredrar rekontextualisering, möjliggörs genom *kreativa diskursiva praktiker* (Fairclough, 2010). Kreativa diskursiva praktiker avser inte kreativitet i betydelsen av att kreativa personer använder sin fantasi för att skapa något nytt, utan kreativitet är ett uttryck för en diskursordning som är kraftfull nog att appropriera (se nedan) en annan. Interdiskursivitet är snarlikt intertextualitet i det att kommunikativa händelser (texter) bygger på tidigare kommunikativa händelser. Intertextualitet är upprätthållande av textkedjor som är förbundna med varandra inom en och samma diskursordning. När texter från olika diskursordningar sammanförs i en ny text och därmed ger upphov till en ny form och en ny mening benämns detta som ett uttryck för interdiskursivitet eller rekontextualisering (Fairclough, 1992; 2010).

Interdiskursivitet och rekontextualisering

Som jag i inledningen av detta kapitel påpekade har jag under mitt avhandlingsarbete fördjupat min förståelse för CDA och på en särskild punkt blir detta synligt när jag presenterar mina delstudier. Detta rör begreppen interdiskursivitet och rekontextualisering, vars huvudfunktion jag just beskrivit. Initialt har jag använt de båda begreppen som ersättningsbara i syftet och betydelsen av att uttrycka och undersöka förändringar i den diskursiva praktiken när olika diskursordningar förs samman. I min första delstudie använder jag interdiskursivitet tämligen oinformerad om Faircloughs utveckling av begreppet. Oaktat att jag efterhand fördjupat mig i CDA har emellertid mitt studieobjekt och syfte varit intakt. Men min blick för studieobjektet har utvecklats under arbetet och en del av den förändrade blicken ligger delvis i hur jag förstår förskjutningen mellan begreppen interdiskursivitet och rekontextualisering.

Fairclough utvecklar bland annat tillsammans med Wodak (2010) rekontextualiseringsbegreppet i den mening att de inspireras av Bernsteins pedagogiska sociologi och att de för in Habermas idéer om systemvärldens

⁸ Rekontextualisering skall förstås som en utveckling av interdiskursivitetsbegreppet, vilket jag redogör för nedan.

kolonisering av livsvärlden och därvid väljer att definiera rekontextualisering som:

A dialectic of colonization and appropriation: one practice colonizing another. (s. 24, kursiv i original)

Appropriering, enligt Fairclough, innebär såväl omformuleringar av både språkliga genrer och logik när en diskordning transformerar en annan. Transformeringsen kan till exempel utgöras av policytexter som är sprungna ur en viss diskursordning vilka överförs till en annan diskursordning och därmed koloniserar, i Faircloughs termenologi, denna. Approprieringen, när den är genomförd, har förändrat en viss diskursordning utifrån den approprierande diskursordningens logik. Resultatet av detta benämns således som rekontextualisering.

I mitt avhandlingsarbete har jag använt denna definition av rekontextualisering vilken jag finner både bredare och mer direkt riktad mot hur diskursiva praktiker kan förändra och förändras av sammanföring, i betydelsen övertagande, av olika diskursordningar. I Faircloughs talrika studier är objektet ofta hur välfärdsproduktionen kommit att marknadsfieras genom att den diskursiva praktiken som producerar policyer för välfärdsproduktionen har approprierats och koloniserats av en diskursordning som traditionellt tillhört företagsvärlden och marknadsekonomin. Detta har likheter med hur diskursordningar opererar inom mitt studieobjekt.

Det har därför blivit denna förståelse för hur en diskursordning övertar, eller aspirerar på att överta, hegemonin över en annan diskursordning, som kommit att bli centralt för analysen av mitt studieobjekt. Därvid vill jag understryka att detta är grunden till att jag tillför begreppet appropriering i mitt analysarbete. Samt att jag efterhand kommit att ersätta begreppet interdiskursivitet med rekontextualisering.

Ideologi och hegemoni

Fairclough (2010) ser ideologi som meningsbärare i maktens tjänst. Han argumenterar för att:

...ideology invests language in various ways at various levels, and that we don't have to choose between different possible locations of ideology...
The key issue is whether ideology is a property of structures or a property

of events, and the answer is both. And the key problem is to find a satisfactory account of the dialectic of structures and events. (s. 57)

I denna mening är ideologin inbyggd i den diskursiva praktiken och föregår den inte. I sin syn på ideologisk praktik lutar Fairclough sig mot Althusser och Gramscis teorier, men vänder sig mot Althusserns syn på människor som passiva ideologiska objekt (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I Faircloughs (1992) förståelse av hegemoni utgörs den av lika mycket ledarskap [leadership] som dominansposition i vilken:

Hegemony is the power over society as a whole of one of the fundamental economically defined classes in an alliance with other social forces, but is never achieved more than partially and temporally, as an unusable equilibrium. (s. 92)

Vidare menar han att hegemoni handlar om att skapa allianser snarare än ytlig [simply] dominans av underordnade grupper. I stället syftar hegemonin till skapandet av samtycke till dominans bland underordnade grupper, inte minst genom att skapa ideologisk mening runt dominanspositionen. Just denna förståelse av hegemoni, inom CDAs teoretiska ramverk, hjälper oss att analysera hur diskursiva praktiker är förbundna med den sociala praktiken och ideologiska maktrelationer. Den diskursiva praktiken blir då en del av kampen om hegemonin, som möjliggör dominans inom diskursordningen och att denna utgörs av en konstant labil jämvikt som medger förändringar genom nya artikulationer (språkliga handlingar) från andra diskursordningar och ytterst appropriering och övertagande av en diskursordning gentemot en annan.

Kritik mot CDA

Det har riktats kritik mot CDA från flera olika utgångspunkter. Nedan redovisar jag olika former av kritik som framförts på ontologisk, epistemologisk och metodisk nivå.

På en ontologisk nivå riktar Hammersley (1997) in sig på CDAs förankring inom kritisk teori och marxistiska och neo-marxistiska utgångspunkter. Hammersley för ett resonemang om att marxistiska teorier tillbakavisats av filosofer, ekonomer och historiker. Poängen i resonemanget är inte huruvida kritisk teori och Frankfurtskolan är en lämplig utgångspunkt eller inte för

CDA, utan att han anser att Fairclough tar dess ontologi förgiven, utan att förhålla sig till den omfattande kritik som, enligt Hammersley, riktats mot just Frankfurtskolan. Hammersley fortsätter sitt resonemang med att konstatera att CDA inte bara förhåller sig icke problematiserande till sin utgångspunkt i marxistiska och neo-marxistiska teorier som förgivettagna. Han menar att en konsekvens av detta är att det finns en otydlighet i CDAs positionering mellan marxistiska normativa teoretiska analyser av historia och samhället och poststrukturalistiska positioner. De senare, framhåller Hammersley, avstår från att göra normativa värderingar av de diskurser som de studerar utan väljer en positionering i en process som har benämnts *decisionism*. Hammersley menar att CDA hamnar nära denna position, då han anser att positioneringen som forskare inom CDA, enligt honom, bygger mer på en viljehandling [act of will] än deliberation baserat på fakta.

En angränsande kritik, som är mer epistemologisk till sin form, framförs av Winther Jørgensen och Phillips (2000), när de pekar på oklarheten mellan det diskursiva och det icke diskursiva inom CDA. Då diskursen är både konstituerad och konstituerande i relationen mellan den sociala och diskursiva praktiken blir det otydligt var gränsen mellan dem går och vilka teorier som behövs för att analysera det icke-diskursiva, det vill säga det sociala. Här menar Winther Jørgensen och Phillips att det blir otydligt vilken position CDA intar i förhållande till bland annat poststrukturalism.

Vidare, på en mer entydig kunskapsteoretisk nivå, pekar Winther Jørgensen och Phillips (2010) också på, vad de menar är, CDAs svagaste punkt. Nämligen dess svårighet att skapa en:

... teoretisk förståelse av gruppbildningsprocesser, subjekt och *agency* [kursiv i original], inklusive frågor om subjektivitet och människors grad av kontroll över sitt språkbruk. (s. 94)

De menar att detta blir påtagligt i bristen på analyser av och empiriskt driven forskning om hur konsumtionsprocessen av texter går till. Detta trots att konsumtionsprocessen är central i förståelsen av den diskursiva praktiken.

Annan kritik som framförts på metodologisk nivå skjuter in sig på att det är vanligt att studier baserade på CDA inte relaterar till lingvistiska teorier eller diskuterar lingvistiska bevis som grund för sina analyser och slutsatser (Rogers m.fl., 2005). Widdowson (2005) menar att det förefaller som att forskare väljer CDA slumpmässigt därför att de intuitivt förväntar sig att producera ett resultat som har en ideologisk betydelse. Detta menar Widdowson kan leda

och har lett till att lingvistiska partier i det empiriska materialet, som skulle kunna visa på motsatsen mot forskarens slutsats, har åsidosatts.

Verschueren (2001) är också kritisk till bristen på, vad han menar är, en epistemologisk välgrundad utgångspunkt för textanalysen och i stället har det skett en överfokusering på social- och kulturteorier, utan att förbinda dessa på ett trovärdigt sätt med de data som produceras genom textanalysen.

Kapitel 6. Metod

Avhandlingen baseras på fyra olika delstudier och i detta kapitel beskrivs hur dessa studier har utförts tillsammans med en övergripande beskrivning av hur jag har använt mig av CDA.

De direkta kraven att skolan ska vidta relevanta PVE-åtgärder, uttryckta i policydokument, är något som funnits sedan 2011 om vi accepterar tillsättandet av utredningen om förbyggande av våldsbejakande extremism (SOU 2013:81) som en startpunkt. Än så länge finns det inte något egentligt konkret arbete att studera och därför är det med andra ord för tidigt att producera och analysera data om hur det svenska PVE-arbetet påverkar den sociala praktiken. I stället har den textuella nivån och den diskursiva praktiken kommit att stå i centrum för dataproduktionen.

En betydande del av avhandlingens empiri utgörs således av policytexter i form av centrala dokument som utarbetats inom ramen för det framväxande svenska PVE-arbetet med kopplingar till EUs policyarbete. Dessa dokument är själva kärnan i avhandlingen och kompletteras med intervjuer med personer som har till uppgift att implementera åtgärder relevanta för PVE-arbetet. Intervjuerna har transkriberats och transkriberingarna har hanterats, liksom policydokumenten, som kommunikativa händelser (Fairclough, 1992), det vill säga som text som producerats inom en diskursiv praktik. Därvidlag utgörs allt empiriskt material som producerats för avhandlingen av text.

I analysen har fokus till stor del riktats mot rekontextualisering. Fairclough menar att en hög grad av rekontextualisering tyder på förändringar i riktning mot den sociala praktiken, det vill säga att den diskursiva praktiken konstituerar nya förutsättningar för den sociala praktiken. Den tidigare forskningen i kapitel fyra, och då främst forskningen om det brittiska PVE-arbetet, har visat att det sker en diskursiv förändring av pedagogiskt och socialt arbete, när ett säkerhetsorienterat perspektiv förs in i dessa fält och att det finns visst vetenskapligt belägg för att detta har kommit att förändra den sociala praktiken.

I genomgången nedan beskriver jag först hur jag arbetat med CDA och därefter de enskilda studieobjekten ur vilka jag producerat empirin. Jag ger ett visst utrymme att beskriva kontexten för att underbygga relevansen för urvalet

av studieobjekten i förhållande till forskningsfrågorna. Därefter beskriver jag metodologiskt hur data har producerats ur studieobjekten, hur data har analyserats och till vilka forskningsfrågor varje delstudie har använts.

CDA i denna avhandling

Det mest grundläggande begreppet ur CDAs teoretiska ramverk för denna avhandling är *diskursiv praktik*, i den meningen att det är studieobjektets diskursiva praktik som står i centrum. Genom analyser av de texter som utgör avhandlingens empiriska material undersöks vilka diskurser som är verksamma i produktionen och konsumtionen av dem. För detta ändamål har det varit angeläget att analysera texternas *intertextualitet*. Särskild vikt har lagts vid vilka textkedjor av *manifest intertextualitet* som kunnat påvisas. Den manifesta intertextualiteten (Fairclough, 1992) förstås i denna avhandling som uttryck för den diskursiva praktiken upprätthållande av verksamma *diskursordningar*; det vill säga hur texter inom en diskursordning bygger på tidigare texter inom samma diskursordning. I linje med kritiken mot CDA finns även i denna analys en svårighet att tala om hur konsumtionen av texter äger rum, men genom sökande efter och påvisandet av intertextualitet har analysen kunnat påvisa hur produktionen och konsumtionen av texter följer särskilda former och riktningar vilket har gjort det möjligt att påvisa diskursiva praktiker. Jag fann detta emellertid inte helt tillfredställande utan har också genomfört en intervjustudie av personer som är inbegripna med att implementera PVE-policydokument. Även om den studien (delstudie 3) inte har som ambition att gå in i den sociala praktiken och studera utkomsten av policytexter så ges en fördjupad bild av aktörers förståelse och agens vid skapandet och upprätthållandet av olika diskursiva praktiker som är relevanta för det framväxande svenska PVE-arbetet.

Sammanförandet, eller snarare *approprieringen*, av olika diskursordningar har analyserats med hjälp av begreppet *interdiskursivitet* och i mina senare texter med hjälp av begreppet *rekontextualisering*. Redan i inläsningen av bakgrundsmaterial, så som regeringsdirektiv, resultat av statliga utredningar, handlingsplaner och andra policydokument rörande våldsbejakande extremism, samt i min första delstudie framstod det tydligt att det för denna avhandling finns två relevanta diskursordningar; nämligen en PVE-diskursordning och en som jag benämner som skolans demokratiska uppdrag. Detta finns redovisat i bakgrund, tidigare forskning och återkommer som en

METOD

röd tråd genom mina delstudier och i den avslutande diskussionen. Därvidlag är hela avhandlingens centrala analytiska begrepp diskursordning, intertextualitet och interdiskursivitet/rekontextualisering och hur dessa kommer till uttryck i den diskursiva praktiken.

En del av avhandlingsarbetet har varit att med hjälp av CDA genomföra kritiska policyanalyser, vilket är ett eget forskningsfält inom vilket man med fördel kan använda CDA som teoretisk ansats (Fairclough, 2013). För analysarbetets skull har jag tagit inspiration av två frekventa studieobjekt från kritiska polycystudier. Det ena rör studiet av hur policy lånas mellan olika kontexter och hur hybridpolicys uppstår (Lindgard, 2010). Det andra fallet berör hur *krisdiskurser* ger upphov till policys, där krisen inte med nödvändighet är betingad av händelser inom den verksamhet som policyn försöker reglera, utan snarare av att diskursiva skäl projiceras på den av policyn reglerade verksamheten (Murray-Leach, 2014). Detta har jag tillsammans med begreppet *målreträtt*, vilket jag hämtat in från Lindensjö och Lundgren (2012), gjort bruk av för att förstå hur skolan som institution artikuleras i de olika policyer som skapats för att motverka anslutning till våldsutövande extremism och framtida terrorism. Målreträtt, vilket Lindensjö och Lundgren hänvisar till Wildawsky, avser hur offentliga institutioner inför tillsynes övermäktiga ambitioner (så som i detta fall att skolan ska förhindra anslutning till terrorism) reducerar ambitionen till något som är genomförbart och i något avseende mätbart. Dessa begrepp, som är hämtade från andra teoretiska ansatser, använder jag inom ramen för CDAs ontologi och epistemologi. Med det menar jag att jag förstår krisdiskurser och målreträtt som användbara för att förstå och uttrycka hur rekontextualisering, i CDAs betydelse, kommit att uppstå inom ramen för mitt studieobjekt. Därvid fördjupar jag mig inte i begreppen krisdiskurser eller målreträtt inom deras egna domäner men ser dem som hjälpsamma tankeverktyg för att beskriva pågående förändringar i den diskursiva praktiken inom mitt studieobjekt. Alltjämt grundat i CDAs förståelse av hur begreppen intertextualitet, interdiskursivitet/rekontextualisering och diskursordning gör det möjligt att påvisa hur diskurser rör sig mellan olika ideologiska och hegemoniska positioner. Detta genom att undersöka hur en diskursordning *approprierar*, så som beskrivits i kapitel 5, en annan diskursordning, det vill säga att institutioner verksamma inom ett område tränger sig in i ett annat område och omtolkar detta (Fairclough, 2013). Något som blir särskilt tydligt i den fjärde delstudien och i den avslutande diskussionen.

Vidare vill jag framhålla att jag förvisso hade kunnat välja bland andra språkligt grundade analysmetoder och fördjupa såväl makro- som mikrosociologiska aspekter av studieobjektet. Mitt övervägande har emellertid varit grundat i att jag från en ontologisk utgångspunkt betvivlar att något enda policyområde endast kan begränsas till vad det påstås handla om, det finns också andra bakomliggande ideologiska drivkrafter. På en ontologisk nivå menar jag att det framväxande PVE-arbetet på förhand inte kan förstås som om det endast avsåg att förhindra framtida terrorism, det färgas med nödvändighet av andra samtida ideologiska konfliktnågor och en maktkritisk dimension bör således finnas med i den ontologiska basen.

CDA i arbetet med texten

Empirin jag har arbetat med är att betrakta som producerad data. Jag redovisar nedan hur jag valt ut dokument och informanter. I varje urval finns min egen subjektivitet som påverkat vilken data som jag slutligen har analyserat. I intervjusituation blir detta särskilt tydligt då denna är att betrakta som en egen diskursiv praktik som producerar data vilken, till skillnad från de policydokument jag arbetat med, inte skulle funnits om inte intervjuerna genomförts.

Informanternas utsagor har transkriberats i sin helhet och Fairclough (1992) menar att transkribering per nödvändighet är teori i sig eftersom det är det talade språket som ska tolkas utifrån hur det har transkriberats. Intervjuerna har i samtliga fall genomförts enskilt. Därför har jag inte ansett att finns behov av att undersöka tallängd eller turn-taking i intervjuerna. Vidare har jag inte bedömt att det varit aktuellt med mikrolingvistiska analyser av transkriberingarna för att t.ex. analysera pauser, tvekan eller andra former av kommunikativa uttryck (Winther Jørgensen & Phillips, 2010). Av denna anledning har jag valt en enklare form av transkribering där allt anges ordagrant med markeringar för pauser och tvekan.

Det som analyseras i texterna, policydokumenten och de transkriberade intervjuerna, är uttryck för de diskursiva praktiker som haft inflytande över texten. För att göra det har jag undersökt texternas transitivitet (Fairclough, 1992). Med detta avses hur språkliga händelser förbinder eller avstår att förbinda olika objekt och subjekt. Transitivitet är inget centralt analytiskt begrepp för att förstå hur jag arbetat med texten, utan mer av ett deskriptivt begrepp som beskriver hur jag sökt svar på textens textuella innehåll och

METOD

uppbyggnad. I konkreta termer har jag inför varje text haft som huvudfokus att undersöka hur texten talar om orsaker till de problem som avses att lösas, hur problemen kan upptäckas och vem eller vilka som förväntas agera i förhållande till vilka målgrupper och på vilket sätt. Detta möjliggör att påvisa diskursiva praktiker och knyta dessa till olika diskursordningar för att sedan analysera rekontextualiseringar. I denna fas av analysarbetet har fokus varit riktat mot vilka hegemoniska ideologiska positioner som är framträdande. I klartext har det i detta skede varit möjligt att peka på om det är diskurser kring omsorg om individer i form av elever eller diskurser om kontroll av farliga riskpersoner som dominerar texterna. Detta har gjorts genom att undersöka hur texter, teman och begrepp reproduceras genom textkedjor. För detta ändamål har jag undersökt hur talet om radikaliserings förs samman med föreställningar om orsaker till radikaliserings och åtgärder mot detta och hur detta reproduceras genom vertikala och horisontella textkedjor. Med andra ord vilka policyidéer som förs över från överstatlig nivå till nationell svensk nivå, vidare från statlig nivå ner till lokal nivå (vertikala textkedjor) och vilka idéer som förs mellan lokala kommunala nivåer (horisontella textkedjor). Utifrån detta så har jag undersökt och analyserat om och i förekommande fall, på vilket sätt olika diskursiva praktiker ger upphov till rekontextualisering, det vill säga om de tyder på förändring och om det är möjligt att peka på appropriering i denna förändring och vilken riktning denna förändring i så fall skulle kunna ge den framtida sociala praktiken inom pedagogiskt arbete.

Delstudie 1

Den första delstudien är en kritisk diskursanalys av ett centralt policydokument inom EU för att motverka radikaliserings.

EU-kommissionen beslutade 2010 att anta en strategi för ett säkrare Europa (EU-kommissionen 2010:673) inom vilken inrättandet av ett särskilt nätverk mot radikaliserings etablerades, Radicalisation awareness network (RAN); vars huvudsyfte är att stödja aktiviteter som stärker samhällen och nyckelgrupper för att motverka radikalisering (RAN, 2010). I enlighet med uppdraget från EU-kommissionen ska arbetsgruppen bestå av praktiker, företrädare för rättsvårdande myndigheter och akademiker vilka ska dela med sig av och utbyta kunskaper om de bästa tillvägagångssätten att upptäcka och bemöta radikaliserings och rekrytering till miljöer och sammanhang som kan

leda till terrorhandlingar. Vidare ska nätverkets arbete vara till nytta för medlemsländerna som en resursbank [pool experiences] där de bästa exemplen [best practices] samlas och understödjer processer med policyutveckling i medlemsländerna. Två av målsättningarna för RAN är att:

Identify, and compare experiences and lessons learnt including good practices on countering violent radicalization.

Feedback and inform the policy makers both at the EU and Member States' level and act as a communication channel between the Commission and the first-line practitioners. (RAN, 2010, s. 2).

För att omsätta dessa målsättningar har RAN i sin tur organiserat sig i underliggande arbetsgrupper för olika domäner, som Exit-verksamhet, kriminalvård, socialt arbete et cetera. Bland dessa arbetsgrupper finns fokusområdet skola och utbildning (RAN EDU).

RAN EDU beskriver skolans respektive lärares roll för att motverka radikaliserings på följande sätt:

All schools have the objective to provide a safe and respectful learning environment for their students. With regard to radicalisation leading to violent extremism, schools should make 'prevention' work fundamental and a priority.

Educators play a key role in the prevention of radicalisation leading to violent extremism. They are confronted with extreme and sensitive ideas and behaviour of students in their classroom. (RAN 2015, s.1-2)

Utifrån uppdraget som givits till RAN och RAN EDUs tolkning av skolans och lärares funktioner sammanställer de arbetsformer som bedöms vara relevanta för att motverka radikaliserings. Efter att arbetsgruppen fört en diskussion om varje metods relevans förs konklusionen vidare till en gemensam styrgrupp för samtliga arbetsgrupper och slutligen förs metoderna upp till RANs s.k. Center of Excellence och därefter publiceras de metoder som funnits relevanta i en årlig sammanställning: RAN collection of approaches and practises.

Denna sammanställning av arbetsformer utgör den första delstudiens empiriska material. Givet RANs centrala funktion som policyutvecklare och dess överstatliga position är resultatet av deras arbete ett värdefullt exempel på den diskursiva utvecklingen av ämnesområdet i relation till avhandlingens forskningsfrågor. Det konkreta studieobjektet är RANs sammanställning för

METOD

2016, då 19 olika arbetsformer för pedagogiskt arbete, från unionens medlemsländer, sammanställts och publicerats (RAN, 2016). Studien tar fasta på hur den diskursiva praktiken framträder genom den textuella nivån, det vill säga vad dessa texter talar om med avseende på radikaliserings, orsaker till radikaliserings och motstrategier. I detta synliggörs också hur utbildning framställs som en diskursiv praktik.

Analysarbetet har bedrivits genom att studera den inledande och övergripande syftesformuleringen för hela samlingen. Det första steget var att analysera det textuella innehållet i vilket ett problem framställs. Detta gjordes genom att i läsningen av samtliga textavsnitt markera de passager som redogjorde för syften och målsättningar och problembeskrivningar. Även om det kan tyckas självklart att det övergripande problemet för metodsamlingen är radikaliserings, fann jag det angeläget att undersöka om syftet och målsättningarna var att motverka radikaliserings eller terrorism eller för den delen orsakerna till de samma. Även om det långsiktiga målet var att motverka terrorism, visade sig själva syftet för att samla in metoderna vara att motverka radikaliserings och inga förbindelser mellan radikaliserings och terrorism upprättades i materialet. Därmed kunde jag i analysarbetet tillåta mig att förstå samlingen av metoder som ett uttryck för RANs diskursiva praktik, det vill säga att radikaliserings skall förhindras därför att det självveident förstås som begynnelsen till terrorism. Därefter fokuserades hur texten framställde orsaker till problemet och likaså vilka som var en del av problemet samt perspektiv på motåtgärder och vilka aktörer som anses ha förmåga att vidta motåtgärder. Härigenom kunde jag fokusera de bärande begreppen och hur centrala objekt och subjekt förbands med varandra. Motsvarande analys genomfördes sedan i de delar av texten som specifikt talar om utbildning och skolans uppdrag och möjligheter att förebygga problemet. Som ett led i detta analysarbete kvantifierade jag alla begrepp som jag uppfattade som bärande så som radikaliserings, undervisnings, lärare, målgrupp et cetera. Efter kvantifieringen kunde jag vid varje tillfälle dessa begrepp använts i texten göra en analys av hur de beskrevs med avseende på orsaker och funktioner. Vad ansågs vara orsaker till radikaliserings, hur skall undervisnings för att motverka radikaliserings bedrivnas, vilken är lärarens roll och vilka är målgrupperna och hur skall dessa förstås?

Dessa två analyser har sedan kompletterats med textanalyser av samtliga 19 pedagogiska metoder som finns presenterade i RANs samling. I analysen har återigen centrala begrepp och deras relation till objekt och subjekt i texten fått

ligga till grund för en förståelse av hur dessa metoder talar om elever, lärare och förhindrande av radikaliserings. Jag har särskilt eftersökt textuella uttryck, som talar om hur skolan som institution förbinds med problemet radikaliserings och hur detta uttrycks i förväntningar på lärares agerande mot elever. Det innebär att analysera hur elever framstår som objekt eller subjekt både i förhållande till radikaliserings som problem och som fokus för skolans och lärares agerande. Dessa textuella analyser har därefter utgjort grunden för att undersöka interdiskursivitet mellan de övergripande ambitionerna i samlingens inledning och hur de medverkande metoderna säger sig bedriva pedagogiskt arbete för att förhindra radikaliserings. Studien ger ett bidrag till samtliga forskningsfrågor men särskilt till den tredje genom att belysa PVE-arbetets logik och förväntningar kring skolan och lärare.

Delstudie 2

Den andra delstudien utgår från en metod mot våldsbejakande extremism som utarbetats av Regeringskansliet och förväntas användas av bland annat lärare. Metoden, eller möjligen kunskapsmaterialet, som går under namnet *Samtalskompassen* utarbetades ursprungligen inom ramen för den statliga utredningen som skulle ta fram effektivare arbetssätt mot våldsbejakande extremism och presenterades i SOU 2013:81. Samtalskompassen (Nationella samordnaren mot våldsbejakande extremism, 2015a) analyserades parallellt med ett rättsutlåtande utarbetat på uppdrag av Skolverket om lärares juridiska ramverk som reglerar deras skyldigheter, möjligheter och begränsningar att agera mot våldsbejakande extremism.

Vid inrättandet av den nationella samordnaren gavs denne i uppdrag att överta och utveckla *Samtalskompassen* (Kommittédirektiv 2014:103). Syftet med denna metod är:

...att bidra till att värna demokratin och det öppna samhället genom att förmedla kunskap om vad våldsbejakande extremism är och om varför och hur individer kan dras till extremistmiljöer samt att ge förslag på vad och hur man inom lokal samverkan kan göra för att förebygga att det sker. Målgruppen för utbildningsinsatserna är yrkesgrupper inom skolan, socialtjänsten, kriminalvården, den kommunala fritidsverksamheten och organisationer inom det civila samhället, t.ex. idrottsklubbar och trossamfund. (Kommittédirektiv 2014:103 s.8)

METOD

Samtalskompassen har direkt eller indirekt förts in i majoriteten av de existerande kommunala handlingsplanerna mot våldsbejakande extremism (Andersson-Malmros & Mattsson, 2017). Metoden blir ett centralt studieobjekt för att förstå och beskriva framväxten av det svenska PVE-arbetet. Detta då metoden understöds av ett regeringsdirektiv och är de facto utarbetad av tjänstemän inom och på uppdrag av regeringskansliet (SOU 2013:81) och ger upphov till kommunala adopteringar av metoden.

Skolverket uppdrag åt Uppsala universitets juridiska institution, att författa ett rättsutlåtande över hur lärares ansvarsförhållande ser ut i relation till att förebygga våldsbejakande extremism. Centralt i rättsutlåtandet var att undersöka vilka lagar och förordningar som påtalar lärares, och andra anställda i skolan, skyldigheter och möjligheter att agera samt vilka som förhindrar ageranden. Rättsutlåtandet publicerades i mars 2016 (Helmius, 2016). Samtalskompassen och rättsutlåtande utgör studieobjektet för delstudie två.

Studien är en diskursanalys som tar sin utgångspunkt i institutionellt tänkande (Foucault, 2013; Douglas, 1986), det vill säga hur institutioner förstår sitt uppdrag inom ramen för den eller de diskurser som de verkar inom. I detta fall rör det sig om två myndigheter som bidrar med varsitt dokument som berör ett gemensamt fält.

Analysen har utgått från att först identifiera centrala begrepp i Samtalskompassen, det vill säga vad som benämns som själva problemet och uppdraget för texten. Därifrån fortsatte jag analysen i riktning mot att klargöra vilka anspråk denna metod har i förhållande till hur bland annat lärare förväntas förstå våldsbejakande extremism, orsaker till att någon radikaliserar och vad som sägs vara lämpliga åtgärder för att förebygga och förhindra radikalisering. Detta gav upphov till en stor samling av konkreta utsagor som beskriver spänningen mellan radikaliserade ungdomar och bland annat lärare. Med spänningar avser jag förhållanden som är av sådan art att lärare, inom ramen för Samtalskompassens logik, förväntas upptäcka oacceptabla avvikelser och vidta adekvata åtgärder för att motverka dessa. Med andra ord kunde jag genom denna analys finna ut hur Samtalskompassen förband problemobjekt: radikaliserade ungdomar på väg att bli en del av våldsbejakande extremism, med agerande subjekt så som lärare vilka kunde använda sig av vissa varningstecken för att finna rätt problemobjekt. Vidare kunde jag analysera hur de agerande subjekten förväntades agera mot problemobjektet för att motverka radikaleringen. Genom dessa analyssteg

var det möjligt att beskriva vad Samtalskompassen uppmanade lärare att göra, vad de ansåg att lärare måste göra, vad de inte skall göra och hur de ska gå till väga. Detta förstår jag som Samtalskompassens förslag till agerande vilka jag förde in i en lista där samtliga ageranden sorterades in. Dessa förslag till agerande har jag sedan ställt mot rättsutlåtandets text som talar om vad en lärare i lagens mening måste göra, bör göra och inte får göra när en elev uppvisar icke demokratiska värderingar och beteenden. Jag har använt mig av rättsutlåtandet som en juridisk auktoritet, det är förvisso ingen domstol och inte heller Skolverkets egna slutsatser av skolväsendets och lärares uppdrag. Det är emellertid en analys av vilka lagar och förordningar som är relevanta för frågan och vilka ramar dessa ger för skolväsendets och lärares agerande, samt tolkningar av hur dessa ramar kan förstås i förhållande till extremistiska åsikter, värderingar och beteenden med eller utan våldsinslag. I konkreta termer tog jag listan med agerande från Samtalskompassen och analyserade de föreslagna åtgärderna i förhållande till rättsutlåtandes begränsningar. Denna analys har gjort det möjligt att peka på diskrepanser mellan Samtalskompassen och det juridiska ramverket som rättsutlåtandet påtalar. Studien bidrar till att svara på samtliga forskningsfrågor.

Delstudie 3

Delstudie tre är en intervjustudie i vilken 13 stycken personer med centrala verkställande positioner inom fem olika organisationer, som har till uppgift att utveckla och implementera PVE-arbete, tillfrågas om hur de förstår orsaker till våldsbejakande extremism, radikalisering och relevanta motåtgärder. Studien har fokuserat på informanternas förståelse och erfarenheter av våld som utövas i islams namn. De fem organisationerna i studien arbetar med fyra olika metoder/inriktningar.

<u>Metod</u>	<u>Organisation</u>
Exitverksamhet	Fryshuset
Nationell stödtelefon	Röda Korset och Nationella samordnaren
Pilotkommun PVE	Göteborgs stad
Pilotkommun PVE	Örebro kommun

METOD

Fryshuset är en stiftelse som sedan 1998 driver en verksamhet benämnd Exit, vars ursprungliga syfte är att hjälpa individer inom vitmaktvärlden att lämna den samma (BRÅ, 2001). Exit har sedan dess kommit att utvecklas för att understödja andra former av avhopparverksamheter och då bland annat de som vill hoppa av grupperingar där våld utövas i islams namn.

Regeringen gav i uppdrag åt den nationella samordnaren (NS) att inrätta en stödtelefon för att förhindra rekrytering till våldsbejakande extremism och främja avhopp från det samma (Kommittédirektiv 2015:86). NS uppdrog åt Röda korset att å deras vägnar genomföra uppdraget (Nationella samordnaren 2015b).

NS beslutade under 2015 att inrätta fyra s.k. pilotkommuner (Nationella samordnaren 2015c) för att utveckla arbetsformer mot våldsbejakande extremism att tjäna som nationella förebilder. Två av dessa kom att bli Göteborgs stad och Örebros kommun.

Ovanstående metoder/arbetsformer var centrala verksamheter för implementeringen av en svensk PVE-struktur när studien inleddes hösten 2015. Tre av dem vilar på initiativ sprungna direkt från regeringen eller Regeringskansliet. Exit finns representerat inom RAN och verksamhetschefen för Exit leder en av arbetsgrupperna inom RAN.

Studien bedrevs under ett knappt halvår och första steget efter att välja ut centrala organisationer var att identifiera relevanta informanter inom organisationerna. Dessa valdes ut och tillfrågades utifrån den funktion de hade i organisationen så som chefer eller projektledare för de olika metoderna. På basis av denna första identifikation har ytterligare informanter valts ut med hjälp av uppgifter från de första informanterna. Detta har då rört sig om medarbetare inom de olika metoderna som angavs ha särskilt god kunskap om hur respektive organisation och metod genomför sitt PVE-arbete. De 13 informanterna i studien har intervjuats om tre olika huvudteman. Det första var deras förståelse av varför unga människor ansluter sig till grupper som utövar våld i islams namn. Det andra temat rörde vilka begrepp de använder sig av för att beskriva både problemet och orsakerna men också objekt och subjekt för deras arbete. Slutligen tillfrågades de om verkningsfulla insatser de menar skulle kunna bidra till att lösa problemet samt vilka åtgärder de hittills implementerat eller planerar att implantera. De transkriberade intervjuerna analyserades med hjälp av kritisk diskursanalys i syfte att undersöka vilka diskurser som dominerar deras förståelse, tecken på interdiskursivitet i det

pågående utvecklingsarbetet samt om det går att tala om förändringar i diskursiva praktiker. Det praktiska analysarbetet genomfördes genom att bryta ned samtliga transkriberingar i förhållande till de tre olika temana varvid en första analys av det textuella innehållet gjordes. I detta beaktade jag hur informanterna talade om själva problemet och vad som orsakade det. Parallellt analyserade jag begreppsligheten i syfte att se om det gick att skapa kategorier, det vill säga om ett visst tal om orsaker till problemet baserades på eller gav upphov till en viss begreppslighet. Därefter fortsatte jag med att undersöka hur de två första temaområdena för intervjuerna förbands med det tredje, det vill säga vad informanterna avsåg att vidta för åtgärder mot problemet. Delstudien bidrog till att delbesvara samtliga forskningsfrågor med huvudfokus på den andra forskningsfrågan.

Intervju som metod i delstudie tre

Intervju som metod producerar data genom att frågor ställs och besvaras. I denna avhandling ses inte frågorna som en teknik där skickligt formulerade frågor och svar transfererar data från informanterna till transkriberingar (Holstein & Gubrium 2004). De data som i sinom tid extraherades ur de besvarade frågorna har jag betraktat som producerad data, i vilken forskaren är en del av produktionen. Denna producerade data är ett resultat, där alltifrån forskningsfrågorna, urvalet av informanter, konstruktion av intervjuförhållandet och teknik för transkribering har påverkat vilken data som har skapats (Kvale & Brinkman, 2014).

I delstudie tre har 13 intervjuer genomförts med 13 informanter. Samtliga intervjuer har varit enskilda och varade mellan en och en och en halv timme per intervju. Intervjuerna genomfördes mellan december 2015 och mars 2016 av Clara Lebedinski Arfvidson, då jag var allt för välkänd bland informanterna (se nedan). Intervjuerna var organiserade efter en semistrukturell intervjuguide med tre huvudteman (Kvale & Brinkman, 2014). Informanterna intervjuades om de teman jag beskrev ovan.

Det finns alltid en risk att forskarens perspektiv och begreppsanvändning leder informanten in i åsikter eller berättelser som inte är informantens egna (Kvale & Brinkman, 2014). Av denna anledning har de begrepp som är etablerade inom PVE-arbetet inte används som terminologi i intervjuerna. Däremot har de begrepp som informanten använt sig av följts upp med följdfrågor om definitioner och fördjupade beskrivningar. Vidare har

METOD

intervjuerna genomförts i en anda av godtrogenhet, det vill säga att informanternas utsagor inte har ifrågasatts. Det har varit angeläget att undvika polemik med informanterna eller på något sätt försöka övertyga dem om något särskilt perspektivs ställningstagande (Kvale & Brinkman, 2014). Poängen har varit att producera data om informanternas förståelse av sitt uppdrag och sin professions relation till arbetet med PVE-implementeringen.

Godtrogenheten till trots är det naturligtvis en svaghet med alla intervjuer att de äger rum vid ett visst tillfälle och i en viss kontext där det som sägs, inte med nödvändighet är helt oppriktigt (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Emellertid är det deras faktiska tal som har transkriberats och tolkats, utan några avsikter att tolka eventuellt dolda intentioner. Intervjuförhållandet som sådant är alltid asymmetriskt där det finns en risk att maktförhållandet mellan forskaren och informanten kan uppfattas som förhör eller kontroll. Just kring denna studie finns därtill ytterligare en potentiell påverkansfaktor givet den ganska omfattande mediediskussionen om vikten av att motverka radikalering, som pågick i samhällsdebatten medan intervjuerna genomfördes. Att de olika informanterna upplevde att de var påverkade av denna framkommer genom direkta utsagor i flera av intervjuerna. Detta underströk ytterligare vikten av att låta informanterna tala så fritt som möjligt med minsta möjliga värderingsinnehåll i både frågor och begreppsanvändning.

Det måste också understrykas att dessa intervjuer genomfördes inom ramen för en rapport (Mattsson, Lebedinski-Arvidsson & Johansson, 2016) som publicerades parallellt med delstudien i denna avhandling. Det är därför inte jag som genomfört intervjuerna och inte heller transkriberat dem. En betydande anledning till att jag inte genomförde dessa intervjuer var att jag är välkänd för flera av informanterna genom mina många år som fältarbetare inom detta område. Det kunde därför inte uteslutas att informanterna skulle kunna påverkas av våra föregående relationer. Detta påverkar naturligtvis en del av min förståelse för materialet. Emellertid hade jag ett avgörande inflytande över urvalet av institutioner som skulle studeras och vilka individer som skulle intervjuas samt skapandet av intervjuguiden. Under arbetet med intervjuerna gick vi, intervjuaren och jag, igenom varje intervju för sig och varje institution för sig innan dataproduktionen fortsatte. För att ytterligare säkerställa att transkripten kunde analyseras av mig med nödvändig noggrannhet har jag också lyssnat till de inspelade intervjuerna.

Delstudie 4

Den fjärde delstudien är en kritisk diskursanalys av kommunala handlingsplaner mot våldsbejakande extremism.

Den nationella samordnaren för värnandet av demokrati mot våldsbejakande extremism (NS) har påtalat vikten av kommunen som aktör för att förebygga radikalisering och behovet av att upprätta handlingsplaner för detta arbete (SOU 2016:92). NS lät vintern 2016 genomföra och redovisa en enkätstudie över hur kommunerna uppfattar och bedriver sitt arbete mot våldsbejakande extremism. Av denna framkom att 7 procent av kommunerna hade handlingsplaner, något som NS uttryckte som att "... mycket arbete återstår att göra" (Nationella samordnaren, 2016, s. 12). Vidare har NS utarbetat riktlinjer för hur den här typen av handlingsplaner kan utformas (Nationella samordnaren, 2015d). Detta har bidragit till att ett stort antal kommuner har utarbetat eller håller på att utarbeta handlingsplaner. Handlingsplanerna uppfattas som manifesta uttryck för intentionen med det svenska PVE-arbetet då de är grundade i ett centralt initiativ från Regeringskansliet som kanaliseras ut till kommunerna. Vidare bör det klargöras att alla kommuner inte benämner det som handlingsplaner utan använder begrepp som rutiner, policy och strategier. I min studie har jag dock valt att jämställa dokumenten då det inte finns avgörande skillnader mellan det textuella innehållet kopplat till hur de benämns. Jag har därför valt att benämna dem alla som handlingsplaner.

Genom de riktlinjer som NS har utarbetat, som bland annat hänvisar till Samtalskompassen (delstudie 2), så framträder skolan och utbildningen som en central arena för vad som uppfattas vara verkningsfulla insatser mot radikalisering inom ramen för primärkommunal verksamhet och kommer därmed i fokus för dessa handlingsplaner.

Det första momentet för studien var att samla in handlingsplanerna med avsikten att samla in samtliga befintliga handlingsplaner som utarbetats från det att NS påtalat vikten av handlingsplaner fram till den 31/3 2017. Handlingsplanerna samlades in genom att genomsöka samtliga 290 kommuners hemsidor med kombinationen av sökorden "Våldsbejakande extremism" och "handlingsplan". Medlemsorganisationen Sveriges kommuner och landsting bistod med att sända en förfrågan inom ramen för en parallell rapport som skrevs på deras uppdrag (Andersson-Malmros & Mattsson, 2017) till samtliga kommuner med en begäran att få ta del av eventuella

METOD

handlingsplaner samt slutligen att ett mejl skickades till samtliga kontaktpersoner för Våldsbejakande extremism som NS upprättat. I detta mejl efterfrågades eventuell handlingsplan/rutin/riktlinjer mot våldsbejakande extremism, senaste versionen och i vilken instans den faststälts. På detta sätt kunde sammanlagt 127 handlingsplaner för 134 kommuner användas för delstudie fyra. Skillnaden mellan antal kommuner och handlingsplaner beror på att en del kommuner har upprättat gemensamma planer.

Min första åtgärd i analysen var att undersöka hur dessa handlingsplaner är textuellt uppbyggda. Det rör sig om cirka 1000 sidor text att läsa igenom och på basis av denna text undersöktes vilka beskrivningar av problemet som framställdes, orsaker till problemet och åtgärder. Det visade sig snart att handlingsplanerna till stora delar liknade varandra, i vissa fall återfinns nästintill identiska planer. Inte desto mindre fann jag det angeläget att skriva ner varje form av problem som framställdes, alla olika orsaker till problemet och samtliga föreslagna åtgärder. Detta gjorde jag oaktat om beskrivningarna var frekvent återkommande eller endast återfanns en enda gång. På basis av denna genomgång upprättade jag en Excell-fil i vilken alla problem, orsaker och åtgärder listades som kategorier. Därefter läste jag igenom alla handlingsplanerna igen och använde de föregående kategorierna för att kategorisera varje handlingsplan för sig och samtidigt räkna efter hur vanligt förekommande de olika kategorierna var. Detta gav upphov till ett omfattande datamaterial vilket tydligt visade på dominerande textkedjor, eller om man så vill, synsätt i materialet. Med andra ord framträdde dominerande sätt att förstå vad våldsbejakande extremism är, orsaken till att våldsbejakande extremism uppstår och dominerande föreställningar om vilka åtgärder som kan eller bör vidtas. Som ett led i arbetet att undersöka textkedjorna använde jag universitetets dataprogram för att kontrollera plagiat i studentarbete, vilket går under namnet Urkund. Med hjälp av detta kunde jag undersöka hur till exempel beskrivningar av vad våldsbejakande extremism är och vilka hot detta fenomen ger upphov till förts över från nationella policytexter till handlingsplaner, så kallade vertikala textkedjor. Jag använde också Urkund för att undersöka hur olika åtgärder kopierades mellan kommuner, så kallade horisontella textkedjor. Med dessa åtgärder hade jag skaffat mig en god och välgrundad bild av vad handlingsplanerna som helhet handlade om och vilka föreställningar som dominerade dem.

I nästa steg kunde själva analysen påbörjas i vilken jag förflyttade mitt fokus från vad som beskrevs i texterna till att analysera betydelsen av

innehållet. Det fick mig att för en tredje gång återvända till handlingsplanerna och vad som i dessa uppfattades vara ett eller flera problem, hur dessa problem uppstått och vilka åtgärder som bör vidtas och av vem mot vilka. Efter denna analytiska genomgång kunde centrala begrepp och kategorier identifieras. Eller i klartext; det var möjligt att se hur handlingsplanerna uttryckte vilka resurser som skulle riktas mot vilka hot och vem som skulle förfoga över resurserna och inte minst i vilket syfte och intresse. Utifrån detta var det möjligt att peka på olika diskursordningar och hur de förbands med varandra och tänkbara rekontextualiseringar samt hur detta skulle kunna förstås i termer av legitimering av framtida sociala praktiker.

Bärande i analysen av handlingsplanernas texter har varit om intentionerna är riktade mot lokalt definierade behov eller om den faller tillbaka mot de hot som beskrivs på nationell nivå. Delstudie fyra besvarar avhandlingens andra och tredje forskningsfråga.

Validitet

De fyra delstudierna är alla utförda med CDA vilket är en kvalitativ metod. För kvalitativa studier finns en lång och omfattande diskussion kring hur validitetsbegreppet skall förstås och användas. Det har påtalats att denna diskussion spänner mellan ett avvisande av validitet som något som hör hemma i positivistiska ansatser till mer resonerande reflektioner under vilka omständigheter forskaren ska och bör undersöka sin forsknings giltighet (Kvale & Brinkmann, 2014). Kvale och Brinkmann menar att den kvalitativa forskningens validitet är inbyggd i hela forskningsprocessen och ett grundläggande kriterium för god validitet är en god transparens genom denna process. De talar om att forskningsprocessen kan beskrivas i sju olika steg; tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, validering och rapportering. Kvale och Brinkmann beskriver primärt kvalitativa intervjuer men resonemanget om forskningsprocess är relevant också för min avhandling. I mitt fall har denna process varit avhängig att välja studieobjekt som är relevanta i den betydelsen att de som policydokument har inflytande och att informanter har en auktoritetsposition. I genomgången av mina delstudier ovan har jag därför vinnlagt mig om att beskriva kontexten kring studieobjekten. Genomgående i forskningsprocessen har jag, som tidigare påpekats, använt CDA som både teori och metod eftersom det är uteslutande

METOD

den diskursiva praktiken som jag analyserar (Chouliaraki & Fairclough, 2007). Därför redovisar jag också för varje delstudie på vilket sätt studieobjektet äger relevans iförhållande till den diskursiva praktiken.

Delstudie ett har en koppling, i min forskningsprocess, till delstudie tre liksom delstudie två till delstudie fyra. I den första delstudien analyserar jag ett centralt policydokument från EU som berör metoder för att motverka radikaliserings/våldsbejakande extremism. I denna delstudie framträder genom den kritiska diskursanalysen teman kring hur radikaliserings och radikaliserade individer framställs och förklaras vilket bidrog till att utveckla teman till frågeguiden i delstudie tre. I beskrivningen av delstudie tre redovisar jag hur urvalet av informanter ägt rum och därmed varför deras utsagor är angelägna. Ovan redovisar jag också att jag ansåg det vara angeläget att komplettera policytexterna med dessa intervjuer för att synliggöra individernas beskrivningar i den diskursiva processen, eller enkelt uttryckt höra rösterna bakom texterna. I delstudie två framträder perspektiv på hur Regeringskansliet respektive Skolverket uppfattar att kommuner/skolor skall eller kan arbeta med våldsbejakande extremism. Det är däremot svårt att bedöma genom delstudie två hur dessa perspektiv förhåller sig till varandra när den diskursiva praktiken involverar den svenska kommunala nivån. Av den anledningen fann jag det angeläget att genomföra en fjärde delstudie och därmed få en hel policykedja från EU-nivå, till svensk nationell nivå, tjänstemännens beskrivningar och förhållningssätt och slutligen hur det spelar ut sig i samtliga svenska kommuner som har antagit ett policydokument för ändamålet. Jag finner att jag har redovisat forskningsprocessen på sådant sätt att det går att följa dess operationalisering genom varje steg. Genom beskrivningen av forskningsprocessen och den avslutande diskussionen binder jag ihop och rapporterar mina resultat och har gett en grund för att kunna bedöma avhandlingens validitet utifrån det så kallade diskurskriteriet. Detta gör gällande att jag framför mina argument och resonemang på ett sådant sätt att alternativa sätt att argumentera och resonera kan prövas (Szklański, 2002).

Reliabilitet

Reliabilitet handlar ytterst om resultatet skulle bli det samma om det upprepades, t.ex. av en annan forskare (Kvale & Brinkmann, 2014). Det är svårt att påstå att en annan forskare skulle komma till exakt samma resultat då det är svårt att tänka sig att den teoretiska ansatsen, designen och

dataproduktionen går att upprepa helt och hållet. Då jag har skrivit den första avhandlingen om det svenska PVE-arbetet och haft god möjlighet att inkludera stora delar av den totala mängden av relevant empiri givet mitt syfte och fokus vill jag argumentera för att urvalet vid dataproduktionen ökar avhandlingens reliabilitet. Det är däremot betydligt svårare att tänka sig att intervjustudierna skulle ge samma resultat om de upprepades. Som jag redan påpekat är en intervjustuation en diskursiv praktik i sig och samtidigt en social praktik. Dessa kommer båda påverkas av den omgivande samhällsdebatten om radikaliserings och extremism, vilken det finns anledning att tro att denna studie kan komma att bli en del av. På det sättet är denna typ av kvalitativ studie inte en mätning av en viss verklighet utan en analys av ett samhällsfenomen som studien i sig är och blir en del av. Därvid är det svårt att tänka sig att den går att upprepa med exakt samma resultat.

Avslutningsvis vill jag föra ett kort resonemang om studiens allmängiltighet. Det framväxande svenska PVE-arbetet är än så länge så pass begränsat att det är fullt görligt att analysera mer eller mindre samtliga PVE-dokument som skrivits i Sverige inom ramen för en avhandling. Därtill är antalet aktörer med ett direkt ansvar för implementering, från policyförfattare till chefstjänstemän, inte fler än att det går att inkludera dem alla. I denna mening är studiens sammanhang redan nära en möjlig aggregerad nivå för Sverige. I min avhandling har inga centrala PVE-dokument valts bort i bakgrundsbeskrivningen och analysarbetet. Med detta avser jag nationella handlingsplaner och strategier samt utredningar, vilka är redovisade i bakgrundsbeskrivningen, i mina delstudier samt i den avslutande diskussionen. Dessa centrala dokument har gett upphov till framförallt två mycket betydelsefulla uppsättningar av dokument. Dels den nationella samordnarens konkreta råd till de som ska arbeta mot våldsbejakande extremism inklusive den så kallade Samtalskompassen och riktlinjer för hur en kommunal handlingsplan kan/bör skrivas och dels de kommunala handlingsplanerna i sig. Dessa dokument har varit grundläggande empiri för min avhandling och jag har inte valt bort något dokument utan läst och analyserat dem allihop i den totalitet som var möjlig fram tills den sista mars 2017. Därtill har de kompletterande intervjuerna, vilka täcker in flera av de mest inflytelserika tjänstemännen när det kommer till implementering av det svenska PVE-arbetet, gett en övergripande bild av hur PVE förstås och beskrivs just nu bland relevanta aktörer i Sverige. Därför menar jag att det går att argumentera för att studien ger en giltig och generell bild av hur det svenska PVE-arbetet

relativt mitt syfte och forskningsfokus spelar ut sig under den period som studien avser. Däremot kan inte avhandlingen påvisa vad som händer och än mindre vad som kan komma att hända i klassrum runt om i Sverige som ett resultat av PVE-arbetet. Dock ger den aggregerade mängden av data och den avslutande diskussionen avhandlingen en god grund för att peka på möjliga konsekvenser, utan kausala anspråk, när alla dessa policydokument omsätts i klassrum runt om i Sverige.

Forskningsetiska överväganden

Studien har följt de principer och krav som etikprövningslagen för forskning om människor föreskriver (SFS nr: 2003:460) och god forskningssed. Vetenskapsrådet beskriver grundläggande principer för god forskningssed genom att föra samman lagstiftning, forskningskodex för olika forskningsfält med moraliska överväganden mellan forskningens nytta och eventuella risker och skadeverkningar. För denna avhandling skall det främst varit fyra principer som jag har förhållit mig till, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2011).

Med informationskravet avses att informanter/deltagare ska informeras om syftet med studien, varför de tillfrågas att vara informanter och att det tydliggörs att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sitt deltagande. Informanterna i delstudie 3 gavs information skriftligt i förväg om syftet med studien, detta upprepades och spelades in innan varje intervju inleddes. De informerades då också om att de kan avbryta när de vill och om möjligheten att få läsa sina citat och att deras namn inte kommer att publiceras men väl den institution där de arbetar. Att ej namnge vilken institution de verkar vid skulle påverka studien reliabilitet menligt. För forskningstransparensens skull är det angeläget att känna till vilka institutioner som ingått i studien, utan denna information blir det svårt för läsaren att värdera kunskapen som produceras i analysen av dessa intervjuer.

Efter det att citat valts ut, skickades dessa till informanterna som gavs möjlighet att korrigera missuppfattningar. Samtliga citat i avhandlingen är godkända av informanterna och inga justeringar av dessa som påverkat innehållet har varit nödvändiga. Dock har översättningen till engelska skett utan att den diskuterats med informanterna. Jag bedömde att de begränsade synpunkter som fanns från början inte hade någon bäring på

översättningsprocessen. Däremot har de översatta citaten granskats av en professionell språkgranskare som hade tillgång till de svenska transkriberingarna. Vidare informerades informanterna om att transkriberingarna, datan, kan komma att användas i fler publikationer men ej överlåtas för kommersiellt bruk. Med detta har jag bedömt att konfidentialitets- och nyttjandekraven är uppfyllda.

En annan etisk dimension för avhandlingen utgörs av det faktum att jag arbetat med frågor om våldsutövande extremism i närmare 25 år. Det betyder att fältet som sådant varit välkänt för mig innan arbetet med avhandlingen och jag får anses vara välkänd inom fältet. Min huvudsakliga verksamhet har rört arbete med ungdomar inom vitmaktmiljöer och så kallade gängkriminella miljöer. En del av de informanter som finns med i underlaget är välkända för mig sedan tidigare och vice versa.

Det bör också redovisas att jag före avhandlingsarbetet ingick som expert i den utredning som utmynnande i betänkandet SOU 2013:81 och att jag tillsammans med två av de övriga experterna valde att uttala kritik mot denna utredning (Löow, Poohl & Mattsson, 2013). Kritiken berörde inte explicit det som denna avhandling har studerat. Det var ett ifrågasättande av att föra samman olika former av extremistmiljöer under samlingsbegreppet våldsbejakande extremism samt, vad vi menade, ett alltför stort fokus på ungdomar i utredningen. Inom denna avhandling har inte SOU 2013:81 utgjort något av empirin men anges vid upprepade tillfällen som en bakgrund för framväxten av det svenska PVE-arbetet. Däremot utarbetades under samma utredning *Samtalskompassen* vilken återfinns i avhandlingen. Under utredningen var jag dock inte inblandad i produktionen av detta material även om jag fick ta del av en tidig version och riktade då per mejl viss kritik mot den. Den kritiken avsåg dock inte Samtalskompassens juridiska status.

Kapitel 7. Sammanfattning av artiklarna

I detta kapitel presenteras sammanfattningar av resultaten från de fyra artiklarna/delstudierna. Det sammantagna resultatet av de fyra studierna besvarar avhandlingens forskningsfrågor och diskuteras i kapitel åtta.

Delstudie 1: Ungdomar i riskzonen

Publicerad som:

Mattsson, C., Hammarén, N. & Odenbring, Y. (2016). Youth 'at risk': a critical discourse analysis of the EU Commission's Radicalisation Awareness Network Collection of approaches and practices used in education *Power & Education* Vol. 8(3) s 251-265. DOI: 10.1177/1757743816677133

Den första artikeln undersöker relationen mellan PVE-arbete och skolans demokratiska uppdrag betraktat som en egen diskursordning och uttryckt som skolgång. Det empiriska materialet utgjordes av en publicerad samling metoder och praktiker som samlats in av en särskild arbetsgrupp inom EU, vilken går under namnet RAN (Radicalisation awareness network) arbetsgruppen är tillsatt av EU-kommissionen för att bidra till medlemsländernas förmåga att förebygga terrorism, våldsbejakande extremism och radikaliserings (RAN, 2016). Frågeställningarna för studien fokuserade vilka diskurser kring radikaliserings och undervisning som framträdde i metodsamlingen samt hur dessa förhåller sig till varandra. Totalt analyserades 19 metoder/ansatser vilka fanns insorterade under ett kapitel som riktades mot utbildningsväsendet. Denna analys kompletterades med en analys av metodsamlingens kapp i vilken RAN ger uttryck för syfte, funktion och utgångspunkter för samlingen.

Resultatet av studien visar att det finns en åtskillnad mellan RANs kapp och de 19 pedagogiska metoderna. I kappan talar RAN om radikaliserings på

ett självveident vis och att radikalisering utgör ett allvarligt hot mot demokratin. Det förklaras emellertid inte på vilket sätt radikalisering uppstår eller hur det utgör ett hot mer än att det kan leda till allvarliga terrorbrott. Radikalisering framställs som ett individuellt fenomen för vilket sårbara individer sägs vara särskilt i riskzonen för radikalisering.

Detta sätt att framställa radikalisering skiljer sig från hur de 19 pedagogiska metoderna beskrivs. Genom att analysera dessa metoder utifrån deras påstådda syfte, målsättningar och metodologi (didaktik) var det möjligt att kategorisera dem. Sju av metoderna var, baserat på vad som återfanns i deras beskrivning av syften och mål, tydligt relaterade till att förebygga radikalisering. Ingen av dessa metoder definierade emellertid vad radikalisering är eller hur det kommer sig att någon blir radikaliserad. Vidare gav de uttryck för vikten av att identifiera individer som är sårbara för radikalisering.

De återstående metoderna, ca 2/3, talar sällan eller aldrig om radikalisering. I stället fokuserar dessa primärt på rasism, samexistens och kritiskt tänkande. I dessa metoder fokuseras intersubjektiv kunskap och förståelse för strukturer i samhället som viktiga utgångspunkter för att motverka konflikter. Studien visar att det är de nyare metoderna, från 2008 och framåt, som talar om radikalisering medan de äldre i samlingen, 1996-2007, fokuserar rasism, samexistens och så vidare. De sju metoderna som talar om radikalisering är företrädesvis sprungna ur en västeuropeisk kontext, Storbritannien, Tyskland, Holland, Belgien och i ett fall Ungern.

Det framkommer också att några av metoderna som förts in i RANs samling har sitt ursprung i förebyggande av mobbning, missbruk eller andra former av anti-socialt beteende vilka kommit att rekonceptualiseras för att nu anses möjliga att använda mot radikalisering. I detta pekar studien på hur ett hyperindividualistiskt förhållningssätt förenas med ett säkerhetspolitiskt risktänkande och förstärks av vad som ofta benämns som ett terapeutiskt undervisningsideal i syfte att hantera ett samhällsproblem.

Talet om radikalisering som återfinns i sju av metoderna och RANs kappa beaktar inte elevernas levda erfarenhet som en utgångspunkt för undervisningen eller motverkandet av radikalisering. Det finns heller inget tal om vikten av att motverka radikalisering för individernas egen skull utan det är i huvudsak för att skydda det omgivande samhället. Studien drar därvid slutsatsen att PVE-arbetet, utifrån den tredjedel av metoderna som relaterar till radikalisering, vilar på tydliga säkerhetspolitiska överväganden som syftar till att upptäcka och kontrollera farliga individer och farliga åsikter och att

förebygga dessa genom att bygga upp elevers motståndskraft mot radikaliserings. Detta görs dekontextualiserat från det omgivande samhället med hjälp av identifierandet av risksignaler bland barn och ungdomar som inte ännu begått eller planerat att begå brottsliga handlingar. Elever reduceras till kontextlösa individer som i olika utsträckning är sårbara för radikaliserings. Sårbarheten förstås som individuella psykologiska problem snarare än sociala problem förankrade i det omgivande samhället. I detta förs heller inget resonemang om hur PVE-arbetet riskerar att skapa det som det säger sig vilja lösa genom att stigmatisera individer och grupper utan någon trovärdig grund som visar på att de utgör eller kan komma att utgöra framtida faror.

Delstudie 2: Våldsutövande extremism, nationell säkerhet och prevention

Publicerad som:

Mattsson, C. & Säljö, R. (2017). Violent extremism, national security and prevention. Institutional discourses and their implications for schooling. *British journal for educational studies*. Published online 2017-06-12 DOI:10.1080/00071005.2017.1337870

I denna artikel undersöks relationen mellan hur svenska lärare instrueras att arbeta mot våldsbejakande extremism av en myndighet, Den nationella samordnaren mot våldsbejakande extremism, och hur ett rättsutlåtande som författats på uppdrag av en annan myndighet, Skolverket, ser på lärarna rättsliga ramverk för det samma.

Det empiriska materialet i denna studie utgjordes av två dokument. Det första av dem utgjordes av en särskild metod, kallad *Samtalskompassen* (Nationella samordnaren mot våldsbejakande extremism, 2015a) vilken utvecklades inom ramen för utredningen *Ett effektivare arbete mot våldsbejakande extremism* (Kommittédirektiv 2012:57) och därefter förvaltas och distribueras av Den nationella samordnaren mot våldsbejakande extremism.

Det andra empiriska materialet är ett rättsutlåtande författat av Helmius (2016) vilket undersöker när skolan måste, kan eller är förbjuden att ingripa mot extremistiska uttryck bland elever utifrån grundlagen, skollagen och personuppgiftslagen samt delvis och indirekt socialtjänstlagen.

Teoretiskt tog studien sin utgångspunkt i Foucaults (2013) teorier om hur institutioner utvecklar en särskild logik och blick för att upprätta kategorier för sitt arbete och syfte och sin legitimitet. I denna studie har detta varit vägledande för att förstå hur kategorier kring radikaliserings, riskelever och interventioner mot riskindivider skapas och legitimeras i det framväxande svenska PVE-arbetet.

Studien visar hur föreställningar om riskindivider och vad som kännetecknar dessa används okritiskt och baseras på föreställningar som återfinns i PVE-arbete i andra länder i enlighet med vad som framkommit i tidigare forskning. Vidare belyser studien hur den så kallade första linjen, lärare, socialarbetare och fritidspersonal, tillsammans med civilsamhället uppmanas använda dessa risksignaler för att upptäcka sårbara individer. Det ges förslag på hur man som användare av Samtalskompassen ska förbereda sig för mötet med radikaliserade individer och det ges anvisningar om att rapportera särskilt svåra fall till Säkerhetspolisen. I det senare fallet utan att det är kopplat till känd eller planerad brottslighet, utan snarare därför att radikaliseringsen kan ha gått för långt. Genom att jämföra dessa explicita kännetecken, råd och anvisningar med rättsutlåtandet framstår det som tämligen entydigt att Samtalskompassen inte är förenlig med de lagar och bestämmelser som idag reglerar svensk skola. Ett av resultaten blir således att en myndighet föreslår för lärare att vidta vissa åtgärder som i en annan myndighets beställda rättsutlåtande uppfattas som någonstans mellan i lag oreglerade till direkt olagliga åtgärder.

Studien bidrar med att påvisa att Samtalskompassen är ett uttryck för hur samhället blir säkerhetifierat⁹ som ett resultat av PVE-arbetet genom att sanktionera föreställningen om att framtida terrorister existerar i form av proto-terrorister i dagens klassrum och att det går att identifiera dessa proto-terrorister.

Avslutningsvis bidrar också studien med att påvisa att det sätt och de råd, i mer tekniska termer, som bland annat ges till lärare och andra anställda i skolan om hur de bör gå tillväga i samtal med påstådda riskindivider måste anses som banala för professionella yrkesutövare inom utbildning. Metoden uppfattas därför, i studien, snarare som ett policydokument än ett konkret verktyg att arbeta med tillsammans med elever.

⁹ Min översättning av det etablerade brittiska begreppet securitisation.

Delstudie 3: Mellan det angelägna och det svårfångade

Publicerad som:

Mattsson, C. (2017). Caught between the urgent and the comprehensible. Professionals' understanding of violent extremism. *Critical studies on terrorism*. Published online 2017-06-08 DOI:10.1080/17539153.2017.1337327

Den tredje artikeln undersöker hur professionella, i olika organisationer, med uppdrag att bygga upp och implementera ett svenskt PVE-arbete talar om grunderna för detta arbete, orsaker till radikaliserings och effektiva motåtgärder.

Empirin utgörs av transkriberade intervjuer med 13 professionella verksamma inom fem olika organisationer som arbetar med fem metoder/ansatser för att motverka våldsbejakande extremism. Organisationerna var Fryshusets avhopparverksamhet Exit, Göteborgs och Örebros kommuner som bedriver en särskild pilotverksamhet i samverkan med Nationella samordnaren mot våldsbejakande extremism samt Röda korset och Nationella samordnaren runt ett initiativ i form av en stödtelefon för anhöriga eller andra som behöver vägledning kring personer som håller på att radikaliseras eller på annat sätt kan tänkas eller redan anslutit sig till våldsbejakande extremism.

Materialet analyserades med hjälp av CDA och huvudfokus var att analysera vilken eller vilka diskursiva praktiker som omgav informanterna i deras utsagor samt vilka diskursordningar som dessa praktiker lutade sig mot.

Resultatet visade på en tydlig kollision hos informanterna mellan när de beskrev orsakerna till att unga människor ansluter sig till våldsutövande extremism och hur de talade om motstrategier. Samtliga informanter talade om drivkrafter till denna anslutning som förankrade i ojämlika och diskriminerande strukturer i samhället som skapat segregation och känslor av hopplöshet bland unga människor i utsatta bostadsområden och med resurssvaga uppväxtförhållanden. Ideologi och religiös fanatism var till största delen frånvarande i deras resonemang och därvid fanns det en betydande

skillnad mellan informanternas utsagor och hur radikaliserings brukar skrivas fram inom PVE-arbete.

Det fanns inget gemensamt språkbruk bland informanterna för att beskriva det fält som de verkade inom. Det kanske mest centrala PVE-begreppet, radikalisering, undveks av några informanter, andra informanter talade hellre om grooming och några informanter talade hellre om radikaliserade miljöer än radikaliserade individer. En slutsats av detta är att PVE-arbetet i Sverige så här långt inte förmått att bygga upp en accepterad begreppsapparat för de insatser som anses nödvändiga eller meningsfulla.

I informanternas tal om verkningsfulla insatser står de däremot närmare PVE-diskursordningens syn på riskindivider så som dekontextualiserade från det omgivande samhället och som sårbara för radikalisering. Studien bidrar med att påvisa att det sker en kollision mellan två diskursordningar och att de professionella i denna studie ännu inte förmått att rekontextualisera begrepp och föreställningar (institutionella blickar) i en ny diskursiv praktik men att det förefaller som att riktningen mot en säkerhetsdriven sådan är på väg. De som avviker från denna riktning är Fryshuset och Exit vilket förefaller vara grundat i en långvarig social praktik med att hjälpa nazister ut ur extremism och socialt stigmatiserade sammanhang. Ett arbete som föregått PVE-arbetet vilket därmed tycks ha svårigheter att göra sig trovärdigt inom Exits sociala praktik.

Delstudie 4: Kommunala handlingsplaner mot våldsbejakande extremism

Manus under review:

Mattsson, C. (2018). Policing violent extremism. How the global war on terror meandered into local municipal policies in Sweden.

Den fjärde artikeln bygger på en analys av kommunala handlingsplaner mot våldsbejakande extremism.

Den nationella samordnaren mot våldsbejakande extremism har påtalat vikten av kommunen som central aktör i förebyggande av våldsbejakande extremism och att detta bör grunda sig i att varje kommun upprättar en handlingsplan för ändamålet (SOU 2016:92). Denna studie baseras på 127 kommunala

handlingsplaner mot våldsbejakande extremism som utarbetats i 134 kommuner, några kommuner har upprättat gemensamma planer. Planerna samlades in mellan april 2016 och fram till sista mars 2017. Totalt utgörs materialet av drygt 1000 sidor, med ett genomsnitt på 9 sidor per plan.

Analysen genomfördes med hjälp av CDA genom att först beskriva det manifesta textuella innehållet och därefter att undersöka intertextualitet. Det senare genom att studera hur olika textkedjor etablerades från både en vertikal nivå, uppifrån och ned, och en horisontell nivå genom textöverföringar mellan kommuner. Resultatet av studien visar att handlingsplanerna, i likhet med PVE-diskursordningen, väljer att tala om riskpersoner och riskmiljöer som dekontextualiserade från sitt omgivande samhälle vilket blir särskilt synligt då planerna, med ett fåtal undantag, avstår från att analysera och beskriva sin egen lokalmiljö. Istället förs idéer från primärt Samtalskompassen, som finns med i 62 av planerna, in som en grund för att förklara, förstå och upptäcka radikaliserade personer och vilka åtgärder som bör vidtas mot dessa. Det är tydligt att de lokala handlingsplanerna inte är grundade i lokala behov utan baseras på nationellt övertagna hotbilder.

Bland dessa åtgärder återfinns flera av de förslag som enligt resultatet från delstudie två är tveksamma ur ett rättsligt perspektiv. Studien bidrar med att visa på att även om skolans arbete med demokratiuppdraget nämns i de flesta planerna som en allmän prevention mot våldsbejakande extremism så återfinns det få exempel på att undersöka eventuella brister i arbetet med demokratiuppdraget och hur detta skulle kunna förbättras, utvecklas eller intensifieras.

Omkring 15 procent av planerna föreslår att tecken på radikalisering eller oro för anslutning till våldsbejakande extremism ska rapporteras av medarbetare i första linjen till polis och säkerhetspolis. Detta föreslås utan hänvisningar till att det skulle röra sig om brottslig verksamhet eller planering av framtida brott. Det framgår inte heller varför polisen skulle vara betjänta av uppgifter om icke brottsliga individer. Det påtalas inte heller hur instruktionerna med att rapportera icke brottsliga elever kan komma i kollision med lärarrollen i övrigt eller på annat sätt påverka skolans kärnuppdrag.

Kapitel 8. Diskussion

Syftet med avhandlingen har varit att undersöka hur det framväxande svenska PVE-arbetet, med särskild betoning på de inslag som berör skolväsendet, förhåller sig till arbetet med skolans demokratiska uppdrag. Det har då varit angeläget att undersöka vilka idéer, föreställningar och förväntningar som varit drivande i denna utveckling samt hur de som ska omsätta dessa i praktiskt arbete själva beskriver och förstår grunderna för och verkningarna av PVE-arbetet. Samt inte minst hur detta på olika sätt legitimerar förändringar av lärarens yrkesroll.

I detta kapitel kommer jag att diskutera mitt resultat utifrån de genomförda delstudierna, visa på vad dessa bidragit med samt peka på behov av fortsatta studier. Kapitlet är indelat i två delar, i den första beskriver jag tematiserat huvudresultaten och i den andra delen redovisar jag avhandlingens bidrag till forskningsfältet och behov av framtida studier.

Tre huvudteman framträder i avhandlingens resultat:

- Kontroll istället för emancipation
- Dissonans mellan diskursiva praktiker
- Samverkan som universallösning och banalisering och säkerhetifiering av lärarrollen

Kontroll istället för emancipation

I de studier jag genomfört har den röda tråden varit att beskriva och analysera så kallade PVE-insatser, hur dessa växer fram i Sverige och dess relation till skolans demokratiska uppdrag. I kapitel tre och fyra har jag gett lite mer utrymme för att beskriva vad jag avser med PVE-arbete och skolans demokratiska uppdrag. Nedan diskuterar jag hur demokratiuppdragsdiskursordningen och PVE-diskursordningen förhåller sig till varandra inom ramen för skolväsendets samhällsuppdrag i de studier jag genomfört.

I avhandlingen betraktar jag PVE-arbetet respektive skolans demokratiuppdrag som två olika *diskursordningar*. PVE-diskursordningen

består av tre huvudelement vilka har beskrivits i kapitel tre och fyra. Det dominerande elementet är teorier och föreställningar om och upptäckt av radikalisering, dessa har förts samman med idéer om individuell sårbarhet och terapeutisk undervisning (Ecclestone, 2012) samt en juridifiering av undervisning i vilken pedagogiska problem även blir juridiska dito (Colnerud, 2014).

Skolans demokratiska uppdrag kan också ses som en diskursordning vilken har som sitt yttersta syfte att inom ramen för skolväsendet fungera som en slags medborgarfostran genom att stärka tilltron till ett demokratiskt styrelseskick och uppmuntra elever till att bli aktiva och kritiska samhällsmedborgare. Denna diskursordning består också av flera olika och delvis motstridiga logiker som påvisades i kapitel tre. Förutom medborgarfostran redovisar Englund och Englund (2012) en ansats av att lösa problem med antisocialt beteende inom skolan som en del av värdegrundsarbetet. Med detta har det tillkommit manualbaserade program vilka är mer inriktade på individuellt beteende än samhällelig diskussion. Bergh och Arneback (2016) visar också att även skolans arbete med demokratiuppdraget tenderar att juridifieras.

Jag ser dessa båda diskursordningar som distinkta och tydliga i förhållande till varandra. De har olika ursprung och olika syften. Medan PVE-diskursordningen har sitt ursprung i kriget mot terrorn, har demokratiuppdragets diskursordning sitt ursprung i efterkrigstidens svenska skolväsende. Det huvudsakliga syftet med den förra är att skydda samhället från framtida farliga individer och syftet med den senare är att förbereda elever för ett aktivt deltagande som samhällsmedborgare. Samtidigt har båda diskursordningarna, detta till trots, gemensamma beröringsytor i synen på individuell sårbarhet/antisocialt beteende och hur detta kan hanteras genom manualbaserad undervisning samt en tilltagande juridifiering av skolväsendet.

Inom ramen för denna avhandling har emellertid relationen mellan PVE-arbetets och skolans demokratiska uppdrags båda diskursordningar analyserats. Mer precist avses vad som sker när de förs samman i skolans arbete med att förhindra rekrytering till våldsbejakande extremism och huruvida detta kan ge upphov till en ny diskursordning. En förutsättning för en ny diskursordning som baseras på en rekontextualisering är att bärande element från båda diskursordningarna kommer samman och skapar en ny mening och ett nytt sätt att beskriva och språkliggöra ett visst fenomen eller någon form av domän. Så som till exempel sammanförandet av

välfrärdproduktion inom offentlig sektor som inom ramen för New Public Management kunnat föra samman omvårdande insatser med ett företagsekonomiskt språk, vilket gjort om elever, patienter, klienter, vårdtagare eller medborgare i största allmänhet till kunder (Fairclough, 2010).

I det fält jag studerat är det ännu allt för tidigt att tala om en rekontextualisering i denna mening. Det är också tveksamt om det är meningsfullt, i detta sammanhang, att tala om rekontextualisering, i den betydelse som begreppet har inom CDA, inte minst då det ännu finns begränsade möjligheter att studera relationen till en social praktik.

Jag påvisar i denna avhandling att de båda diskursordningarna förs samman, vilket är framträdande i analysen av den så kallade *Samtalskompassen* (artikel II) samt analysen av de kommunala handlingsplanerna (artikel IV). I dessa båda studier omtalas skolans demokratiska uppdrag som en allmänprevention mot våldsbejakande extremism och att dessa insatser kan behöva följas upp med mer riktade insatser när det allmänna demokratiarbetet inte räckt till. Jag menar att vi kan tala om att PVE-arbetet approprierar skolans demokratiska uppdrag och bidrar till att det kommer att förstås som en möjlig grund för ett säkerhetsdrivet arbete med att identifiera och kontrollera subversiva idéer och individer. Det betyder att lärare inom ramen för sitt demokratiska uppdrag ska kunna observera elever, vilka är i riskzonen för att radikaliseras och därför kan komma att bli föremål för riktade PVE-insatser vilket inkluderar rapportering till polis utan föreliggande brottsmisstanke.

Detta skiljer sig från ett mer dialogbaserat inslag med en emancipatorisk utgångspunkt som kännetecknar grunden för skolans arbete med demokratiuppdraget. Den emancipatoriska utgångspunkten finns i det som Englund och Englund (2012) samt Bergh och Arneback (2016) beskriver som positivt laddade värdeord genom vilka barn och unga ska vilja leva jämställt, solidariskt, pluralistiskt och inkluderande och utveckla ett ifrågasättande av orättvisor. Ifrågasättandet av orättvisor och krav på förändrade livsvillkor betraktas inom PVE arbetet (artikel II) som ett möjligt varningstecken för radikalisering snarare än en utgångspunkt för diskussion och debatt. Det vill säga att det som varit en utgångspunkt för demokratiuppdraget, ifrågasättandet av orättvisor, blir till ett varningstecken för radikalisering i PVE-arbetet.

Artikel I visar på hur metoder som tidigare använts för att motverka mobbning, rasism och främja tolerans nu *rekonceptualiseras* till att påstås vara

verksamma mot radikalisering. Det vill säga att verksamheter sprungna ur pedagogiskt arbete, som syftar till att motverka diskriminerande strukturer vilka missgynnar och skadar individer, ges en ny mening genom att riktas mot ett av PVE-arbetets viktigaste begrepp, radikalisering, i syfte att skydda kollektivet mot påstått farliga individer. Dessa programs manualform kan förvisso vara tilltalande för båda diskursordningarna, men återigen uppstår en kollision mellan emancipatoriska utgångspunkter och dito kontrollerande.

Grunden för det svenska PVE-arbetet är, som sagt, att förebygga anslutning till vålds- och terrorgrupper och tar sin utgångspunkt i skolans demokratiska uppdrag. Denna utgångspunkt finns i både SOU 2013:81 och SOU 2016:92. Det förs emellertid inte (artikel IV) något resonemang, inom ramen för PVE-diskursordningen, som kan visa på hur skolans arbete med demokratiuppdraget är eller kan vara en funktionell prevention mot just våldsbejakande extremism. Inte heller förs det någon diskussion om på vilket sätt brister i detta arbete skulle kunna vara en bidragande orsak till radikalisering. PVE-diskursordningen utgår från att arbetet med det demokratiska uppdraget a-priori är funktionellt för att förebygga våldsbejakande extremism. Det är med andra ord motsägelsefullt att anföra skolans demokratiska uppdrag som det breda preventiva arbetet, utan att tillsynes intressera sig för att bidra till relevanta analyser av hur detta kan bli bättre i förhållande till uppdraget att motverka radikalisering. Ett kortare resonemang om brister i arbetet med skolans arbete med demokratiuppdraget återfinns i SOU 2016:92 men i övrigt är det noterbart ett förbigående av forskningen och praktiska erfarenheter som finns om arbetet med demokrati och värdegrund i svensk skola.

Skolinspektionen (2012) påpekar att lärare undviker kontroversiella frågor och överlåter dem till externa aktörer. Just de kontroversiella frågorna torde vara viktiga frågor för ett tidigt förebyggande av polariserade och om man så vill radikaliserade ståndpunkter. I stället lägger PVE-diskursordningen (artikel III och IV) sitt fokus på samverkan mellan olika myndigheter och civilsamhället. Det förefaller som om man gett upp tanken att lärare ska kunna hantera kontroversiella frågor i klassrummet och istället förstärker trenden med att samverka med externa aktörer för att lösa samhällliga problem. Detta understryks också av resultaten i den första delstudien (artikel I) där samtliga goda exempel som sammanställts för utbildningsväsendet av RAN är producerade av olika civilsamhällesaktörer och inte av skolväsendet i sig. Med andra ord förefaller inte PVE-arbetet bidra till att rusta lärare för att arbeta

DISKUSSION

med kontroversiella frågor utan använder snarare skolan som en arena för att få avsättning för policyidéer.

För att återigen referera till Skolinspektionens kvalitetsgranskning från 2012 synliggörs att en del av de problem som finns med skolans demokratiska uppdrag är grundade i diskriminerande strukturer i samhället och ojämlika levnadsvillkor. I samtliga mina delstudier har jag visat på att PVE-arbetet, på policynivå, är relativt ointresserat av att undersöka både det omgivande samhället i vilken radikaliseringsen äger rum och elevernas levda erfarenheter. Radikaliserade elever beskrivs, i mina delstudier, som dekontextualiserade från detta omgivande samhälle och reduceras till att vara potentiella riskelever utifrån en individuell psykosocial sårbarhet. Detta ligger väl i linje med redovisningen av den tidigare forskningen. Jag har emellertid också kunnat visa (artikel III) att en del av de tjänstemän som ska implementera PVE-arbete vinnlägger sig om att beskriva och betona samhällskontexten när de resonerar om orsakerna till radikalisering, men detta tycks få begränsad betydelse när policy skrivs fram eller åtgärder planeras. Något som understryker Borums (2011) slutsats att det sker en sammanblandning mellan vad som orsakar terror i ett samhälle och vad som orsakar att någon blir terrorister. Så länge fokuset riktas mot att kontrollera individuella orsaker till radikalisering, kommer de samhällseliga omständigheterna alltjämt möjliggöra både radikalisering och terror. Detta blir ytterligare en yta där emancipatoriska kunskapsideal kolliderar med kontrollerande.

Skolverket framhåller vikten av att skolans demokratiuppdrag syftar till att utveckla elevernas demokratiska kompetens och att detta förutsätter ett öppet klassrumsklimat.

Det öppna klassrumsklimatet kännetecknas av att det i klassrummet finns utrymme för ett fritt meningsutbyte där alla elever kommer till tals och där åsikter respekteras. En sådan miljö, där relationen mellan lärare och elever präglas av tillit, leder till både större kunskaper och ökad delaktighet (Skolverket, 2013, s. 66).

Det bärande resonemanget i denna text fokuserar på respekt för olika åsikter, rätten att komma till tals och tilliten mellan lärare och elever. Grundtanken i detta sätt att se på det demokratiska samtalet vilar på det fria meningsutbytet under trygga former som bidrar till elevernas reflexivitet och att den kritiska hållningen vänds både mot det omgivande samhället och den egna positionen utifrån ett emancipatoriskt kunskapsideal. Detta står i stark kontrast till de uppmaningar som finns i de kommunala handlingsplanerna mot

våldsbejakande extremism, (artikel IV). I dessa får kommunal personal, inklusive lärare, reda på hur de ska känna igen radikaliserade individer på klädstil, sätt att argumentera, tatueringar, umgänge och diverse symboler samt tecken på olika former av psykosocial ohälsa. Dessa tecken blir till en grund för att ingripa och i flera fall uppmanas personalen att registrera misstänkta, men icke brottsliga, rekryteringsförsök in i våldsbejakande extremism till polis och säkerhetspolis; detta genom att skriva upp vilka som träffas, vad de talar om och även skriva upp personer som är med men inte säger något alls. Jag beskriver detta (artikel IV) som otillåtna åtgärder, men vid sidan av att de är otillåtna står de i stark kontrast till hur Skolverket beskriver skolans demokratiska uppdrag.

Om det svenska PVE-arbetet fortsätter på inslagen väg kan det inte uteslutas att skolans demokratiska uppdrag riskerar att bli lidande till följd av minskad tillit mellan elever och lärare då dessa förväntas rapportera icke brottsliga åsikter till polisen. Kollisionspunkten utgörs, i sin enklaste beskrivna form, av huruvida lärare ska låta extrema och radikala idéer vara en del av samtalet i klassrummet och en grund för undervisning eller om de ska rapporteras till någon myndighet utanför skolan. Detta berör alltså inte brottsliga handlingar eller förhållanden som tyder på att eleven far illa. För dessa omständigheter är rektor redan uppmanad av Skolverket att anmäla brott och lärare har anmälningsplikt vid misstanke om sviktande omvårdnad. Det går därför svårt att dra någon annan slutsats än att de kontroversiella, eller om man så vill extrema, åsikter som inom ramen för skolans demokratiska uppdrag uppfattas som en del av det pedagogiska arbetet rekontextualiseras i PVE-arbetet till att bli varningstecken och grund för rapportering till externa myndigheter. Vidare kan det svårt ses som görbart för läraren att både arbeta med tillitsfulla samtal för att stärka tilltron till demokratin och samtidigt rapportera icke brottsliga, men radikaliserade åsikter, till polisen. Detta förväntas dessutom göras i en ålder som är cirka tio år före den så kallade radikaliseringspunkten, det vill säga den tidpunkt för anslutning till brottslig verksamhet i terroryfte vilket vanligen sker efter 25 års ålder (PST, 2016; Gustafsson & Ranstorp, 2017). Det finns med andra ord skäl att förvänta sig en rekontextualisering av demokratiuppdraget om PVE-arbetet kommer praktiseras så som det hittills har skrivits fram. Riktningen hittills rör sig bort från den samhällsintegrerande medborgarfostran som är den nuvarande diskursordningen mot en kontroll som syftar till att så tidigt

som möjligt upptäcka framtida terrorister och i detta fall redan innan eleverna själva tänkt tanken att de skulle vilja begå politiskt motiverade brott.

Det är ännu för tidigt att uttala att det skulle ske en rekontextualisering mellan de två diskursordningarna, men väl en *appropriering* av demokratiuppdragets diskursordning genom PVE-diskursordningen starka fokus på kontroll på bekostnad av emancipation.

De viktiga skalskydd som säkerhetsmyndigheter bygger runt, till exempel, våra flygplatser för att förhindra terrordåd utvecklas till att bli ett slags mentala skalskydd runt elevers medvetande för att inga skadliga idéer ska ta sig in i deras huvuden. I den mån de redan gjort det ska de genom varningstecken upptäckas tidigast möjligt och rapporteras till vederbörlig myndighet. Liksom säkerhetskontrollanten på flygplatsen undersöker att inga passagerare försöker föra ombord vapen och skada andra människor, genom att undersöka förekomsten av metall och kemiska rester som kan ingå i sprängämnen, förväntas lärare tidigt upptäcka vilka elever som kan komma att begå terrorbrott om ett antal år genom att upptäcka förekomsten av farliga idéer och tecken på radikaliserings.

Det finns många problem med denna potentiella rekontextualisering. Medan flygplatskontrollanternas uppgift är att stoppa eller förhindra eventuella nära förestående attentat oavsett vilket syfte gärningsmännen har, är lärares uppgift att förmedla kunskaper och värden för elever att bära med sig vidare i livet för elevernas egen och samhällets skull. Detta utifrån att det som skapar mening, sammanhang och trygghet åt eleverna bygger grunden för ett tillitsfullt samhälle. Att på vaga grunder peka ut framtida hot bland elever kan förväntas underminera tillit mellan människor och i förlängningen, vilket bland annat Sukarieh och Tannock (2015) samt Durodie (2016) menar, snarare bidra till problemet. Därmed vill jag påstå att det finns anledning till att ifrågasätta grundläggande beståndsdelar i det svenska PVE-arbetet som snarare riskerar att skapa mer av det problem som det säger sig vilja råda bot på. Därtill visar min avhandling (artikel II och IV) att dessa åtgärder förefaller stå i strid med grundlagens förbud för myndigheter att registrera åsikter samt individens grundläggande rätt till att yttra sig fritt och delta i möten samt att organisera sig.

Dissonans mellan diskursiva praktiker

Ytterligare ett syfte för avhandlingen är att undersöka hur centrala aktörer verksamma inom stat, kommun och civilsamhälle beskriver grunderna för det svenska PVE-arbetet. Än så länge är PVE-arbetet i sin linda och det är svårt att tala om dess *sociala praktik* då det inte finns mycket att studera i form av konkreta PVE-insatser inom skolan. Emellertid är det möjligt att tala om *diskursiva praktiker* som växer fram genom de olika policydokument som på olika nivåer vägleder arbetet. Ovan har jag redovisat hur två olika diskursordningar förhåller sig till varandra och att PVE-arbetets kontrollerande ansats är svår att förena med demokratiuppdragets emancipatoriska, i den diskursiva praktiken ser vi således en dissonans.

I analysen av de kommunala handlingsplanerna mot våldsbejakande extremism (artikel IV) framträder PVE-arbetets diskursordning tydligt. Huvudsakligt fokus för konkreta åtgärder är riktat mot upptäckt och kontroll av risker och riskindivider samt att olika myndigheter ska dela information/underrättelser med varandra. Det ligger väl i linje med de föreställningar om radikaliserings som redovisats i kapitel tre och även i det faktum att de lokalt utsedda kommunala samordnarna mot våldsbejakande extremism i huvudsak arbetar inom kommunernas säkerhets- och räddningsfunktioner och endast i ett enda fall har sin organisatoriska hemvist inom skolan (Andersson-Malmros & Mattsson, 2017). Det går därför att påstå att denna diskursordning redan gett upphov till nya diskursiva praktiker. De diskursiva praktikerna är handlingsplanernas beskrivningar av risker, hot, sårbarheter, varningstecken, samt det återkommande temat om att polis och kommunala säkerhetsavdelningar/samordnare ska samverka och utbyta information med skola och socialtjänst. Men pedagogiskt arbete och den kommunala välfärden har naturligtvis diskursiva praktiker som är förankrade i andra diskursordningar.

I intervjuerna med de professionella (artikel III) framgår det att de i huvudsak söker sina förklaringar till radikaliseringsen i det segregerade samhället och dess diskriminerande strukturer. De talar om ojämlika livsvillkor, social utsatthet och avsaknad av det sociala kapital som ger tillträde till arbetsmarknad och utbildning. De talar vidare om unga människors levda erfarenheter och deras misstroende gentemot samhället, men också att ungdomarna saknar tilltro till sina egna förmågor. Detta tal skiljer sig ifrån hur radikaliseringsen beskrivs inom de PVE-policys som studerats (artikel I, II och

IV). Förvisso talas det även i dessa om upplevda orättvisor och segregation som några av orsakerna till radikaliseringsprocesser. Skillnaden mellan hur PVE-politiken beskriver anslutning till våldsbejakande extremism och hur informanterna i denna avhandling gör det ligger i förståelsen av vad radikalisering är. Inom radikaliseringsdiskursen förefaller radikalisering vara både orsak och verkan, människor blir terrorister för att de radikaliseras och genom att gå in i våldsbejakande miljöer radikaliseras de. Det är oklart om den enskilda individen träder in i en våldsbejakande miljö för att den har radikaliseras eller om individen radikaliseras i den våldsbejakande miljön eller om det är båda delar och vad som då egentligen avses med radikalisering.

Informanterna i min avhandling är uppenbart inte behjälpta av talet om radikalisering för att beskriva problemet med anslutning till grupper som utövar våld i terroristiskt syfte. De uttrycker direkt kritik mot begreppet, och menar att det förvirrar mer än det klargör. De väljer att omdefiniera begreppet till att beskriva miljöer (radikaliserade miljöer) istället för processer och de ersätter begreppet med egna begrepp så som grooming. Detta står i kontrast till de kommunala handlingsplanerna i vilket radikalisering används som något självvident (Andersson-Malmros & Mattsson, 2017). I denna mening är själva grunden för PVE-arbetet svagt underbyggt och bidrar med begränsad kunskap som skulle kunna vägleda praktiskt förebyggande arbete inte minst inom skolan. Det är med andra ord två motstridiga perspektiv i hur orsakerna till våldsbejakande extremism skrivs fram i de kommunala handlingsplanerna och hur de beskrivs av de som ska omsätta dessa i handling. Det är svårt att se hur denna motstridighet ska kunna överbryggas då den grundar sig i fundamentalt olika sätt att förstå problemet. Handlingsplanerna fokuserar individuella, psykologiska och, från samhället, dekontextualiserade förklaringar, och de professionella talar om strukturer och system i samhället.

Vidare visar resultatet i denna avhandling (artikel II och IV) hur professionella, däribland lärare, instrueras att upptäcka tecken på radikalisering. Bland dessa tecken återfinns olika former av åsikter och sätt att tala om samhället som anses vara kännetecken på att någon befinner sig i risk för att radikaliseras. Samtidigt uttrycker UNESCO (2017), i en rapport om PVE-arbete i skolan, att lärare ska föra öppna diskussioner och tillåta elever att uttrycka ståndpunkter om samhället vilka ifrågasätter dess legitimitet, det vill säga den typen av uttryck som i den så kallade Samtalskompassen (artikel II) ges som exempel på tecken på radikalisering och i flera kommunala

handlingsplaner anses som grund för att kontakta polisen (artikel IV). UNESCO skriver:

An effective pedagogy to prevent violent extremism will be comprehensive, allowing students to review all related topics and issues, including the broader political and institutional systems, if they are deemed relevant and useful for deepening students' understanding of the subject. The purpose of such a broad review is to encourage students to develop their critical thinking skills, in order to understand the complexity of political and institutional phenomena and their intricate dynamics. Avoiding mention of a political system that is perceived, either justly or unjustly, to be responsible for violent extremism is not an option. Passivity or avoidance can only generate mistrust of educational establishments and undermine their credibility among students. (UNESCO, 2017 s. 66-67)

Det är inte möjligt att, inom ramen för denna avhandling, dra några slutsatser hur denna motsättning påverkar skolans möjlighet att arbeta med det demokratiska uppdraget. Det vore dessutom naivt att tro att lärare skulle basera sitt arbete på enskilda policydokument eller att detta vore den enda motstridiga instruktion som riktas mot dem. Inte desto mindre vill jag påstå att själva brytpunkten mellan de båda synsätten grundar sig i att de professionella försöker förena en diskursiv praktik, som hör hemma inom socialt- och pedagogiskt arbete med en diskursiv praktik underställda säkerhetspolitiska ambitioner.

Ovanstående motstridighet kan illustreras med exemplet på vad som ska göras om elever bär extremistiska symboler. I de kommunala handlingsplanerna (artikel IV) förekommer det just en rad olika symboler från extremistorganisationer vilka professionella förväntas känna till och ska agera gentemot. Både PVE-arbete och arbete med skolans demokratiska uppdrag tillerkänner läraren ett ansvar att agera. I det förra fallet förstås problemet som ett individuellt problem som möjliggjorts genom att eleven varit sårbar för radikaliserings och lösningen är att tala eleven till rätta och om detta inte är möjligt och situationen uppfattas som angelägen, dock ej nödvändigtvis brottslig, rapportera eleven till polisen. I detta fall förstås eleven som svag och i behov av vägledning och kontroll, det vill säga den diskursiva praktiken som omger talet om radikaliserings. I det senare fallet uppfattas det som ett uttryck för levd erfarenhet, situerat i en samhällslig och eventuellt ojämlig kontext, och som måste tillåtas att diskuteras öppet och kritiskt i klassrummet. I detta fall förstås eleven som en aktör med egen agens som det är meningsfullt att

diskutera med och utveckla dess kritiska tänkande, det vill säga en diskursiv praktik som är relevant för arbete inriktat mot emancipation.

Avhandlingen visar att de professionella (artikel III) står med ett ben i varje diskursordning. Orsaken till våldsutövande extremism söker de i en diskursordning och lösningen tycks de underställa en annan. Något som endast är möjligt inom ramen för en diskursiv praktik. När policys omsätts och blir till en social praktik kommer den ena eller andra diskursordningen verka hegemoniskt. Det är svårt att se hur emancipatoriska kunskapsideal och kontrollerande dito ska kunna vara vägledande i en och samma utbildningssituation, den ena måste vika sig för den andra. För att återvända till metaforen med flygplatskontrollen så behöver ju kontrollanten inte förstå varför någon skulle vilja göra andra illa utan bara upptäcka vem som förberett sig för det. Inom det frigörande kunskapsidealet riktas lärarens fokus mot att hjälpa eleven att förstå sig själv och sin relation till det omgivande samhället i syfte att bidra till elevens förmåga att bli en del av detta samhälle inom ramen för ett demokratiskt medborgarskap. Detta baseras på lärarens och elevens ömsesidiga undersökningar av vad som bidrar till att skapa mening i den gemensamma situationen som utgörs av undervisningen, det vill säga det räcker inte med att upptäcka det farliga utan att bidra till förståelse för hur det uppkommit och finna andra vägar framåt.

Samverkan som universallösning och banalisering och säkerhetsifiering av lärarollen

Ytterligare ett resultat av avhandlingen berör de nya roller som skapas och legitimeras för kommuner och lärare inom det framväxande PVE-arbetet i Sverige. En slutsats av samtliga fyra delstudier är att PVE-arbetet approprierar lärarrollen och legitimerar nya roller för såväl kommuner som lärare. Ett genomgående fenomen i delstudierna är att yrkesgrupperna lärare, socialarbetare och ungdomsarbetare/fritidsledare ersätts med samlingsnamnet första linjen. Det blir symptomatiskt att första linjen beskrivs som en allmän välfärdsinstans, som har en vardaglig hög grad av interaktivitet med primärt ungdomar, vilka på olika sätt kan vara relevanta för förebyggande av radikalisering. Samtidigt undersöks, beskrivs eller diskuteras denna första linjes specifika yrkesroller endast undantagsvis utifrån relevant professionsforskning. Intresset för yrkesgrupperna bygger därmed på att de uppfattas vara första möjliga instans att upptäcka och förebygga radikalisering

mer än på hur det ska göras eller hur detta uppdrag kan förstås i relation till traditionella arbetsuppgifter för dessa yrkesgrupper.

De skrivningar som legitimerar nya roller är de olika policydokumentens krav på samverkan i vilken samverkan framställs som något självvident funktionellt, det vill säga att problemen med radikaliserings kommer lösas genom samverkan. I de kommunala handlingsplanerna mot våldsbejakande extremism (artikel IV) ges direkta instruktioner för aktörer inom skolan att samverka med polis, socialtjänst, civilsamhället et cetera. Det framgår dock inte vad samverkan egentligen ska åstadkomma, vad olika yrkesroller kan bidra med förutom informationsdelning eller hur den delade informationen kan tas tillbaka till klassrummet och utgöra grunden för någon form av förbättrad pedagogisk verksamhet. Det förefaller som att samverkan legitimerar lärare att bli öron och ögon för rättsvårdande myndigheter snarare än att syfta till att bidra till deras yrkesutövande. När det väl förs resonemang om vad som kan krävas av t.ex. lärare i arbetet mot radikaliserings förutom att dela information så blir det ganska banalt. Som framkommer i artikel två är de stöd, råd och anvisningar som ges inför samtal med radikaliserade ungdomar, i materialet Samtalskompassen, allmänna och i sammanhanget förenklade i förhållande till lärares och socialarbetares grundutbildning. Därtill är råden förmodligen otillräckliga för de icke professionella som också är tänkta mottagare av dessa råd och därför skulle kunna komma att engagera sig i denna typ av samtal. Som också påpekats ovan har ett begränsat intresse riktats mot relevant forskning om skolans arbete med demokratiuppdraget, trots dess påstått centrala roll för förebyggande av radikaliserings, vilket i sammanhanget understryker ett begränsat intresse för, i detta fall, lärarrollen.

Vidare finns det stora överensstämmelser mellan det framväxande svenska PVE-arbetet och hur PVE-arbete utvecklats i andra länder. Särskilt framträdande är denna överensstämmelse i hur de professionella i intervjuerna (artikel III) och hur handlingsplanerna (artikel IV) beskriver radikaliserade ungdomar. I båda fallen kombineras föreställningar om ungdomars sårbarhet med de sammas avsaknad av agens. Detta är väl i linje med O'Donnell (2016) och Sieckelinck m.fl. (2015) redovisningar om sårbarhet, aningslöshet, vilshenhet och utan visat intresse för ungdomarnas meningsskapande. I min avhandling talar de professionella om unga människor som utsätts för grooming, som att de inte riktigt vet vad de ger sig in på och i detta tal och handlingsplanernas formuleringar finns det inga ansträngningar till att försöka förstå på vilket sätt radikaliserings skapar meningfullhet för ungdomarna

eller hur de bidrar med sin egen agens. För Samtalskompassens vidkommande (artikel II) kunde meningsskapande annars förväntats vara ett centralt inslag. Grunden för den metod som återopas i materialet är känd under namnet MI (Motivating interviews) vars centrala utgångspunkt är att den professionella ska, utifrån ett kognitivt perspektiv, bidra till att skapa en förståelse för vad som är meningsskapande i ett visst beteendemönster (Herz & Johansson, 2015). I artikel fyra framgår emellertid att det inte är kunskaper om t.ex. meningsskapande eller svåra samtal som förs över från Samtalskompassen till de kommunala handlingsplanerna, utan snarare listor på varningstecken för radikaliserings och de symboler och flaggor som används av extremistgrupper som ges utrymme. Återigen upprepas behovet av att de professionella i första linjen ska känna igen varningstecken, men intresset för hur och vad de ska förstå, eller egentligen bidra med förutom att föra information vidare, saknas nästan helt och hållet. Det enda undantaget är talet om hur skolans demokratiuppdrag ses som förebyggande mot radikaliserings för alla elever i skolan, men bortsett från detta görs inga ansträngningar till att förstå just den specifika lärarrollen i relation till radikaliserade elever. Även om relationerna mellan lärare och elev omnämns som viktiga, angelägna och bra utgångspunkter så förklaras inte hur, när eller varför dessa ska användas eller vara en del av PVE-arbetet.

En viktig slutsats blir således att det ges begränsat stöd till den så kallade första linjen om hur de ska utveckla sin yrkesprofession för att motverka våldsbejakande extremism, förutom den tillkommande rollen som observatörer av riskindivider och riskbeteende som primärt ska rapporteras vidare till andra myndigheter och då främst polisen. Jag väljer att beskriva detta som en banalisering och säkerhetifiering av lärarrollen (vilket gäller lika för socialarbetarrollen) av två huvudsakliga skäl. För det första reduceras lärare trots yrkesrollens tydliga förankring i en långvarig praktik av att vara vägledare, utbildare och mentorer för barn och ungdomar till att bli upptäckare och rapportörer av varningstecken. Det kan givetvis argumenteras för att lärare ska vara särskilt på tårna med demokrati- och värdegrundsarbete i så kallade radikaliserade miljöer. Detta borde då emellertid åtföljas av omfattande stöd till lärarprofessionen för hur det skulle kunna genomföras i dessa radikaliserade miljöer. För det andra, vilket jag bedömer som det viktigaste, upprepas gång på gång varningstecken och rapportering av riskindivider samt samverkan och informationsutbyte mellan till exempel skola, socialtjänst och polis. Men ingenstans i allt det material jag har gått

igenom finns det beskrivningar av vad som ska göras när polisen, läraren och socialarbetaren sitter i samma rum och berättar för varandra vad de känner till om radikaliserade ungdomar i deras arbetsområde.

Information ska samlas in och delas mellan olika yrkesgrupper, som en slags universallösning men utan förklaringar till vad som blir nästa steg. Det är oklart vem som ska komma till undsättning för vem och i vilket syfte. Ska lärare hjälpa poliser att upprätta spaningsregister eller ska poliser tipsa lärare om vilka elever de bör ha lite mer demokratiundervisning med?

När ovanstående fråga inte kan besvaras med de olika policydokument som utarbetats under flera år påstår jag att den så kallade första linjen, som hela tiden återkommer i dessa dokument, och dess yrkesroller har banaliserats och säkerhetifierats genom att dessa yrkesroller har approprierats av en diskursordning som i grund och botten inte förstår vad som är pedagogiskt eller socialt arbete.

Avhandlingens bidrag

Avhandlingens forskningsfält bör förstås som tvärvetenskapligt och nytt. Det finns inga tidigare avhandlingar om PVE-arbete i Sverige och detta nya fält kan inte reduceras till demokratiforskning, läroplansforskning eller policyforskning. Däremot förstår jag det som en kombination av dessa tre fält som bryter ny mark i ett fjärde.

Än så länge är det allt för tidigt att uttala sig om hur det svenska PVE-arbetet kommer att utveckla sig och vilken social praktik som det kommer att ge upphov till. CDA förstår den diskursiva praktiken som både *konstituerad* av den sociala praktiken och *konstituerande* för den sociala praktiken. I de ovanstående tematiserade redovisningarna pekar jag på hur den diskursiva praktiken kan komma att påverka den framtida sociala praktiken för lärarrollen i allmänhet och demokratiuppdraget i synnerhet. Jag vill framhålla att det inte finns material i min avhandling som på något sätt kan förutsäga vad som verkligen kommer att inträffa. Snarare skulle jag vilja lyfta fram den kognitiva dissonansen mellan hur de professionella i avhandlingen förstår orsaken till radikalisering genom en diskursordning och åtgärderna grundad i en annan som ett uttryck för att PVE-diskursordningen kommer troligen att möta motstånd genom den etablerade sociala praktiken som finns inom demokratiuppdraget.

DISKUSSION

När jag skriver denna avslutande del av min avhandling har regeringen nyligen tillsatt en utredning för att underlätta informationsdelning mellan olika kommunala verksamheter och bland annat polisen i syfte att tidigt motverka terrorism, samt kunna finna effektiva åtgärder i arbetet med personer som återvänt som illegala kombattanter vid väpnade konflikter runt om i världen (Justitiedepartementet direktiv 2017:75). I detta direktiv berörs skolans roll indirekt, men beskrivs som mycket central. Det framgår av direktivet att:

Det är tydligt att myndigheter och andra aktörer som inte har uttalade uppdrag att arbeta mot terrorism, t.ex. socialtjänst och skola, har en central roll i arbetet med att motverka radikaliserings och därmed förebygga terrorism. (s.2)

I det brittiska Prevent-programmet, beskrivet i kapitel fyra, är lärarna enligt lag skyldiga att rapportera tecken på radikaliserings. Jag har inte kunnat finna någon forskning som visat på att detta lett till att terrorism vare sig kunnat förebyggas eller förhindras. Däremot uppger brittiska myndigheter att Prevent har lett till att cirka 7500 barn och ungdomar har rapporterats på basis av att de uppfattats vara radikaliserade, samt att 150 individer hindrats från att resa till konfliktzoner i Irak och Syrien (Davies, 2017). Samtidigt, vilket redovisats i kapitel tre och fyra, menar forskare att det finns belägg för att denna lag urholkar tilliten mellan lärare och elever och därmed underminerar arbetet med det demokratiska uppdraget. Att detta inte hittills diskuterats inom ramen för etablerandet av den svenska PVE-förmågan i de utredningar som publicerats eller de utredningsdirektiv som givits, finner jag förvånande. Vidare finner jag det förvånande att det så godtyckligt har accepterats, inom ramen för PVE-arbetet, att upptäckt och rapportering av varningstecken och riskindivider på lång sikt skulle motverka terrorism, utan att det finns några godtagbara studier som stödjer denna tankefigur.

Därmed skulle jag vilja argumentera för att jag med hjälp av CDA som teoretisk ansats bidragit till ett av de syften som Fairclough (2010) påtalat som grundläggande för CDA, nämligen att påvisa orättfärdigheter som döljs i offentliga institutioners språkbruk. Under föresatsen att skydda oss alla för att utsättas för terrordåd, har PVE-arbetet legitimerat rapportering av icke brottsliga handlingar, hos icke brottsmisstänkta barn och ungdomar, mellan olika myndigheter utan några belägg för att detta skulle bidra till att förhindra terrorism. Det möjliggör en rekontextualisering av såväl skolan som institution, grunden för det demokratiska uppdraget och lärarrollen som

helhet. Samtidigt vill jag inte överdriva detta resultat genom att vare sig påstå vad som kommer att hända eller låta påskina att detta skulle vara det enda område inom vilket lärare ges motstridiga och kontraherande instruktioner. Precis som Englund och Englund (2012) och Bergh och Arneback (2016) påvisat så har det skett en förändring av skolans arbete med demokrati och värdegrund efter millennieskiftet i en riktning mot ökad juridifiering av skolans inre arbete och i dess styrning. Det förefaller därför rimligt att se den rekontextualisering som jag påvisat i denna avhandling som en del av eller besläktad med denna juridifiering. Dock med den skillnaden att juridifieringen inom PVE-arbetet syftar till att skydda samhället i framtiden snarare än att minska mobbning och kränkande behandling som pågående sociala problem inom skolan. Bergh och Arneback visar också att traditioner av mer dialoginriktad demokratiundervisning har kunnat finnas parallellt med mer kontrollinriktade och manualbaserade program. Det finns därför anledning att utgå från att den enskilde läraren kommer att tolka dessa PVE-instruktioner genom sina tidigare erfarenheter, i samklang med sina kollegor och yrkets traditioner men också i relation till samtida debatter och diskussioner om förebyggande av terrorism och våldsbejakande extremism, Lindensjö och Lundgren (2012 s. 27) konstaterar:

Läraren är autonom inom klassrummet. Samtidigt är de delar av en tradition. Det som sker i klassrummet är inte något varje lärare gör godtyckligt. De följer ett bestämt schema och en bestämd tradition.

Om jag tillåter mig att fritt tolka schema som uttryck för den instruktion som ges till läraren, det vill säga att vid en viss bestämd tidpunkt genomföra vissa bestämda moment, kan PVE-arbetet ses som en tillkommande instruktion som kommer möta en etablerad och på förhand bestämd tradition. Avhandlingen har visat att inom det studerade området har detta gett upphov till en kollision mellan olika diskursordningar där någon form av traditionell medborgarfostran utsträcks till att bli någon form av medborgarkontroll. Att detta, förutom att det i sig riskerar att åsidosätta grundlagsskyddade rättigheter, skulle kunna leda till något förebyggande av våldsbejakande extremism får anses vara svårbelagt. Vilken nytta polisen har av underrättelser om icke brottsliga handlingar är ytterst oklart, men skadan i tillit mellan elever och lärare måste beaktas.

Det har inte varit möjligt, och inte heller syftet, att inom avhandlingen försöka förstå hur denna kollision kunnat uppkomma. Det är en fråga som

mer hör hemma i en organisationsteoretisk studie, men det äger ändå sin relevans att reflektera över denna kollisionens uppkomst i den svenska kontexten. Jag har påvisat hur en internationell PVE-policy överförs från primärt EU (artikel I och IV) till en nationell svensk nivå och hur denna sedan överförs vertikalt till svenska kommuner och hur omtolkningar av de mest repressiva beståndsdelarna reproduceras horisontellt mellan kommuner. Lindensjö och Lundgren (2012) talar, med stöd av Aaron Wildavsky, om hur myndigheter hanterar överambitiösa målsättningar, det vill säga mål som svårigen eller omöjligt kan uppfyllas samtidigt som det finns en stark önskan om motsatsen. Fenomenet är, menar Lindensjö och Lundgren, välkänt och en del av offentliga institutioners vilja, under efterkrigstiden, att ingripa i sociala processer (d.v.s. sociala problem så som arbetslöshet, missbruk, fattigdom et cetera.) för vilka det saknas kända teknologier. När målsättningarna ligger bortom förmågan, t.ex. att avskaffa arbetslösheten helt, upphäva fattigdom och andra sociala problem, kommer institutionerna genomföra vad Wildavsky benämner en *målreträtt*. I stället för att uppnå det mål som är det önskvärda reduceras detta till mål som kan uppnås. Eftersom ingen kan framlägga kunskaper, som håller akademiskt streck, om hur man genom pedagogiskt arbete kan förhindra någon att bli våldbejakande extremist eller terrorist är det frestande att retirera målsättningen till genomförbara och tillsynes rationella åtgärder vilka går att uttrycka i handlingsplaner. Denna målreträtt förklarar inte i sig varför säkerhetspolitiska intressen har kommit att bli dominerande inom PVE-arbetet, men genom att PVE-diskursordningen domineras av professioner som saknar välgrundade kunskaper om såväl socialt som pedagogiskt arbete, finns det anledning att anta att deras bristande förståelse för vad skola är bidragit till en lättvindig målreträtt, utan att inse att den reträtten med stor sannolikhet är kontraproduktiv för skolans bredare uppdrag att verka för ett aktivt och demokratisk medborgarskap.

Därmed är målreträtten kanske mer än en reträtt av ett ouppnåeligt mål, den riskerar att bidra till det problem den säger sig vilja lösa. Därför drar jag slutsatsen att viktiga delar av det svenska arbetet mot våldsbejakande extremism inte bara saknar vetenskapligt stöd, det riskerar att förvärra problemet och bör omprövas. Det är förvisso möjligt, om än bortanför min förmåga att avgöra, att polisiära myndigheter är i behov av ytterligare och tidigare underrättelser om potentiella framtida våldsbejakande extremister och terrorister än vad de nu har tillgång till. Det är vidare möjligt att skola, socialtjänst och fritidsverksamhet skulle kunna bistå med detta men i så fall till

ett pris som riskerar att bli högre än värdet av de underrättelser som kan överföras.

Så en berättigad fråga är vad som då skulle kunna göras istället? Först och främst krävs en förståelse av att syftet med skolväsendet i huvudsak inte är att förebygga sociala problem, utan att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden för att kunna verka som aktiva samhällsmedborgare. Vidare har skolan ett kompensatoriskt uppdrag som spänner över flera olika områden och där bristande tilltro till demokrati kan ses som ett kompensatoriskt behov (Skolinspektionen, 2012). För att då återvända till Sieckelinck och hans kollegor (2015) är samhället inte behjälpt av vare sig ett enögt perspektiv som ser på radikaliserade ungdomar som skurkar eller ett annat som ser dem som offer. Lärarens uppgift är, så som rollen framträtt genom hela det moderna skolväsendet, att försöka förstå hur eleven tänker, på vilket sätt det är meningsfullt för eleven att tänka så för att därefter genom undervisning och dialog utmana och utveckla elevens tänkande. Detta sätt skiljer sig på ett fundamentalt och svårförenligt sätt med att lärare ska upptäcka farliga tankar, kontrollera dessa och i förekommande fall rapportera dem till polisen även om de på intet sätt utgör brottsliga handlingar.

Framtida studier

Avslutningsvis vill jag i korthet visa på behov av fortsatta studier. Ett genomgående tema för avhandlingen har varit att beskriva ett fält i förändring i vilket skolan kan tänkas ges en delvis ny roll i att vara en del av kontroll och repression för upprätthållande av lag och ordning. Detta står i kontrast till att se skolan som en institution för fostran av medborgarskap och tillitsskapande mellan människor som lever i vårt samhälle och mellan individer och de institutioner som bär upp samhället. Detta är en trend som inte är förbehållen PVE-arbete. I en studie om elevhälsans arbete rörande brottsoffer i skolan, *Brottsoffet i skolan* (Lunneblad m.fl., 2017), tydliggörs hur konflikter mellan elever och lärare och elever och andra elever i skolan allt oftare uppfattas som polisiära angelägenheter i vilket polisanmälningar framställs som viktiga markeringar, i synnerhet i skolor belägna i så kallade utsatta områden. Jag finner det angeläget att studera synen på pedagogiskt arbetes roll i utvecklandet av hur unga människor förväntas reglera sig själva inför lagar, konventioner och sociala normer.

DISKUSSION

Vidare är själva PVE-arbetets fortsatta implementering betydelsefull att fortsätta att studera, inte minst i termer av effekter och utfall. Alla de policyer, idéer och förväntningar som jag beskrivit i denna avhandling kommer efterhand möta en praktisk pedagogisk vardag i hundratals skolor och tusentals klassrum. Vad kommer finnas kvar av dem i vardagen? Vad kommer de att bidra med?

Det tredje området, som jag själv skulle beskriva som det mest angelägna, är att utveckla kunskaper och förståelser för hur anslutning till våldsamma subkulturer eller grupperingar bidrar till att skapa mening och meningsfullhet åt unga människor. Skolan är trots allt en lång och kraftfull trampolin in i vuxenvärlden. I ena änden beträds denna trampolin av ett litet barn som i den andra änden sätts i gungning av tonåringen. Vad händer med en människa under denna promenad som gör att, trots alla våra goda föresatser och viljor, några svingar sig mot hat, våld och maximal skadegörelse? Det finns ingen anledning att tro att detta beteende är vare sig planlagt eller predestinerat än mindre att det kan upptäckas genom subtila varningstecken långt innan barnet eller tonåringen bestämt sig för att skada sig själv, andra människor och samhället hen lever i. Men likväl sker det och det förorsakar lidande för den enskilde, för dess anhöriga och för invånare i det omgivande samhället eller i krigszoner i andra länder. Att bättre förstå hur dessa processer uppstår, deras möjliga relationer till skolan som institution och det pedagogiska arbetets möjligheter och begränsningar till att bidra att förhindra dem är alltså ett stort och pockande forskningsfält.

Summary

Introduction

This doctoral thesis focuses on the development of Swedish efforts to prevent violent extremism and the particular role of schools and teachers.

As a consequence of the war on terror in the aftermath of the 9/11 al-Qaida attack in New York and Washington, followed by the Madrid 2004 and London 2005 bombings, a new form of understanding and talking about terror as well as combating and preventing terror arose (Davies, 2009; Heath-Kelly, 2013; Hogdes, 2011; Kundnani, 2014). This new form of combating terror shifted from hard measures to soft measures, i.e. from military operations, law enforcement, surveillance, and perimeter safeguarding of vulnerable sites to family support, social work and other forms of empowerment among potential future terrorist (Harris-Hogan, Berrelle & Zammit, 2015). These new soft measures are often referred to as CVE or PVE (Countering Violent Extremism or Preventing Violent Extremism).

Sweden had its first national action plan for this purpose in 2011 (Regeringens skrivelse, 2011) and has gradually since developed its PVE capacity in various forms. In 2014 the office of a National Coordinator against violent extremism was established (Kommittédirektiv 2014:103). The majority of Swedish municipalities has or about to develop local action plans against violent extremism (Andersson-Malmros & Mattsson, 2017), and we have seen at least two important national investigations working towards this purpose (SOU 2013:81; SOU 2016:72). A significant part of this work targets the so-called first-line professions, i.e. teachers, social workers and youth workers (Herz, 2016). Reading the national investigations and the local action plans, it is clear from the outset that this first line is supposed to perform various measures relevant to PVE work that are either new to them and/or that require some sort of knowledge or competence that they lack in some regard. This dissertation scrutinizes how the PVE work is being constructed in Sweden, how it is talked about, rationalized and particularly how the role of teachers and the pedagogical work are articulated and legitimized.

Purpose and research questions

The purpose of the present study is to scrutinize the developing Swedish PVE work and how it relates to the schools democratic mission.

The concept underlying PVE work is that, as a part of their daily work, teachers and other professionals in the first line are close to children and adolescents and should therefore, with proper in-service training and methodological support, be able to identify, among their pupils, potential future radicals and terrorists and be able to prevent radicalization from happening. However, it has been pointed out that this development changes the rationale for pedagogical and social work by shifting it in the direction of control and correction of presumed future threats (Sukarieh & Tannock, 2015). The dissertation examines how this change plays out in the Swedish context, how it is interlinked with the international arena and how it is being described by professionals responsible for implementing PVE work in Sweden. Suggested PVE methods are focused on in relation to the schools democratic mission. The research questions for the dissertation are:

- What is the relation between the growing PVE work and the of schools democratic mission?
- How do crucial actors in Sweden describe the rationale, in the sense of the reasons for and purpose of the PVE work being developed in Sweden?
- What new roles of municipalities and teachers are created and legitimized within the growing Swedish PVE work?

Background and central terms

The dissertation, as described above, seeks to analyse the results, or rather the process, of merging PVE work with of schools democratic mission, with a particular focus on how PVE work relates to pedagogical work and the role of teachers. This is accomplished using Critical Discourse Analysis (CDA) as its theoretical basis. CDA, described in more detail below, investigates how discursive practices are withheld and changed due to use of language within and between influential discursive orders. In the present work, two dominant discursive orders have been understood to operate close to one another. On

the one hand, we have the democratic mission for the school and, on the other, the PVE work itself.

As mentioned in the introduction, PVE work sprung out of the war on terror era or doctrine. This doctrine was established to understand and conceptualize the so-called soft measures used to confront and prevent recruitment to terror (Kundnani, 2014). As the war on terror shifted, or rather expanded, its geographical boundaries from central Asia and the Middle East to the backyards of the Western world through terror attacks committed by persons who, in most cases, were born and bred in the West, the war on terror coined the term home-grown terrorism (Kundnani, 2014). Home-grown terrorism refers to individuals who choose to commit terror in the countries they grew up in. In order to investigate and explain how this could happen, another term was coined: radicalization. Radicalization is said to explain what goes on before the bomb goes off (Neumann, 2008). Radicalization then becomes an arena for intense academic debate. On the one hand, we have several attempts to explain, often using case studies, how radicalization occurs – where the various driving forces and networking underlying it result in a variety of models (Moghaddam, 2005; Sageman, 2004; Wiktorowicz, 2004). The creators of these models have then received academic criticism for not presenting empirical evidence to support their models and for not holding academic standards when they claim that their models can predict future individuals at risk for radicalization into terror. Another criticism is that these concepts or models contribute to stigmatizing entire Muslim communities (Kundnani, 2014). This criticism has then been responded to by attempts to nuance what radicalization as a concept may and may not explain or predict. In this respect, there is a separation between radicalization in belief (referred to as cognitive radicalization) and in radicalization in behaviour, i.e. that radicalization in belief does not mean one will act upon radical thoughts and that radicalization in behaviour does not necessarily stem from radical convictions (Neumann, 2013; Roy et al., 2007)

It is difficult to talk about this intense debate having an outcome in the sense of a shared arena for academic development. Nevertheless, the concept of radicalization is the focal point for enabling the development of soft measures to prevent future terrorist. Home-grown terrorism is claimed to be the result of radicalization, and radicalization is said to lead to violent extremism, which is often seen or talked about as a pre-crime space before acts of terror (Kundnani, 2015). Violent extremism must be prevented to

hinder future terror, and it should thus be done by stopping radicalization processes. To stop radicalization, it becomes crucial to predict who might be at risk of radicalization. This is then accomplished through the use of various models and signs of risks within risk communities (Husband & Alam, 2011; Kundnani, 2014). The PVE work is understood, in this dissertation, as an effort to prevent future terror by preventing radicalization to occur and to do so by identifying individuals who are susceptible to radicalization according to standardized risk signs. All this together is understood as being based on a discursive order that, in this dissertation, is referred to as the PVE discursive order.

Teaching democracy within Swedish educational system

The Swedish PVE work relates clearly and explicitly to traditional teaching on democracy. In the majority of the local PVE action plans among Swedish municipalities, it is said that general prevention of violent extremism should be understood as traditional teaching to foster democratic attitudes among pupils (Andersson-Malmros & Mattsson, 2017). Therefore, it is relevant to see what current research on teaching democracy in the Swedish school system may have to say to enlighten us about this.

In a 2012 report by the National Agency for School Inspection, the efforts made by schools to support the mission of promoting democracy were evaluated. The report showed some important results: among the 230 lessons that were evaluated, there were various obstacles to implementing the national curricula within this field. First and foremost, the report points at the lack of persistence in fostering democracy through all aspects of schooling, as the curriculum demands. Instead there is a clear division between the cognitive aspects of teaching democracy, which is treated as a topic of its own, and the fostering of democratic citizens, which is largely seen as detached from other school activities, and fragmented into particular sessions in particular settings on short, thematic study days.

The report also provides evidence showing that teachers refrain from bringing up or allowing sensitive topics to be part of the teaching.

Previous research

Looking at previous research on PVE work is challenging. This is because it is far from obvious what academic publications should be seen as research that form a basis for PVE work as well as what should be viewed as academic criticism of PVE work as a concept or a discourse. However, I have chosen to study the research surrounding the British PVE programme intended for schools, which is called Prevent. This is one of the earliest soft measure programmes established with the purpose of preventing radicalization as well as recruitment to terror (Kundnani, 2014). There is some empirically driven research relevant to this programme and to a partly similar Australian programme that has orientated my understanding of the academic basis for PVE work. At the same time, it could not be foreseen that there would be massive academic criticism of PVE work as well as its academic basis. I have therefore made myself well informed about this criticism, and will summarize it below.

Research on PVE work

One of the basic starting points for PVE work is that it is possible to predict future terrorists, or at least, pinpoint individuals who are showing signs of being at risk for becoming radicalized, which ultimately might lead them into ranks of terror organizations.

Within the British Prevent programme, the basis for making this predication is the result of a research programme that presented the so-called ERG 22+ manual (HM Government, 2015). The ERG (extreme risk guidance) 22+ manual includes the indicators of 22 signs of risks (the plus stands for any additional but not described risk) that are said to be based on empirical research among former and/or convicted terrorists and on their pathway to terror (Dean & Lloyd, 2015). Information on the empirical basis for the study is not available, as it was classified by the British Government for the purposes of national security, resulting in a heated academic debate (Kundnani et al., 2016). The criticism claims that the validity of the research is compromised when other researchers are not allowed to study the empirical material. Dean and Lloyd (2015) do admit that there is a weakness in the external validity of their study, but claim that the study still has a strong basis on which to draw general conclusions about risk signs for radicalization.

In her research, Davies (2016b) attempts both to nuance and make more complex our understanding of PVE by portraying violent extremism as a highly complicated problem. By this she means that the multi-complexity of violent extremism and the multiple ways in which it can be played out can never be captured in linear studies on how individuals are drawn into terror and much less be used to predict in advance who these individuals might be. She continues by claiming that this way of understanding education, within the PVE discourse, relies on an obsolete view of education as a sorting system where society is preparing its members for future roles. Instead she suggests that prevention of violent extremism should rely on creating safe spaces for discussing heated topics rather than observing forbidden ideas.

There are also some interesting empirical studies on two concrete pedagogical models for PVE work. One British model is called IC-thinking and one Australian model is called After Bali Bombing. Both models are concrete pedagogical interventions meant to achieve some kind of risk reduction among pupils that will prevent them from being radicalized. IC-thinking is based on cognitive psychology and strives to reinforce the individual's possibility to process multi-complexity in decision-making without resorting to black-and-white thinking. The programme has been subject to pre- and post-testing in several settings with a claimed positive result (Boyd-MacMillan, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d).

Beyond Bali bombing is based on Banduras' (2002) theory of moral disengagement and is said to strengthen individual resilience to extremism. As with IC-thinking, this model has been evaluated using pre- and post-tests among teenage pupils, showing promising results in line with the claims (Aly et al., 2014). A weakness of both these examples of evaluation is the lack of control groups. But at the same time, these are among the extremely few attempts to perform research on PVE models at all, and they provide highly relevant information on how PVE work might actually operate concretely.

Critical reading on PVE work

The critical reading on PVE work is not necessarily research per se, even though it has been published through research channels. However, it does contribute to understanding the development of both the discourse and its practical measures in the form of various interventions models.

One overall critical question put forward is whether the school should be obliged to combat radicalization to begin with, which is the claimed outcome of pinpointing various risk signals for radicalization among students (O'Donnell, 2015; van San et al., 2013; Sukarieh & Tannock, 2015). Sieckelinck et al. (2015) state that the expectation that schools can identify and combat radicalization is not in proportion to the accessibility of ways to perform such work, a situation that will lead to symbolic, and potentially counterproductive, measures aimed at individuals who pose no threat to society whatsoever.

Heathy-Kelly (2012) points out that PVE work is not interested in safeguarding and helping young people who are vulnerable in various ways. Instead their vulnerability is viewed as guidance for detecting potential threats. The focus is then on eliminating these threats rather than on helping young people to overcome their shortcomings. According to Heathy-Kelly, PVE work is not interested in reasons for young people's vulnerability, but only in providing resilience to radicalization that may be an outcome of the vulnerable position.

The overall criticism against the PVE work is that it shifts the purpose of education from helping pupils develop into critical and active citizens to controlling and surveilling the dangerous ideas and social identities found among them (Durodie 2016; O'Donnell, 2016; Sukarieh & Tannock, 2015; Thomas, 2016). This is also applied to hyper-individualized concepts that are more or less completely detached from the surrounding society and instead focus on a single pupil's mind set and psychological vulnerability (Kundnani, 2014; O'Donnell, 2016, Sukarieh & Tannock, 2015).

Theoretical approach

The study was undertaken using Critical Discourse Analysis (CDA) as its theoretical engine. CDA can be seen as both theory and methodology (Chouliaraki & Fairclough, 2017), and this is how it was utilized within this study. According to Fairclough (2010), CDA belongs ontologically to critical realism, and depicts three levels: the textual, the discursive practice and the social practice levels. The textual level focuses on the textual content of texts in its semiotic aspects. The discursive practice level refers to how texts are

produced, consumed, and structured by various traditions, ideological preferences, genres, et cetera, belonging to different discursive orders. The discursive practice level is constituted, from a critical realistic perspective, by the social practice, i.e., the actions, traditions, norms, et cetera, that bring meaning within a particular social context. At the same time, the discursive practice level also constitutes the social practice by being able to recreate new meaning in the production and consumption of text, and, in this sense, constitutes new forms of social practice.

Fairclough (1992) suggests that CDA will need the assistance of other theoretical approaches when analysing social practice. Because this dissertation has only focused on text, policy documents and transcribed interviews, and thereby on the textual content and the discursive practice, there has been no need for supplementary theories. CDA has therefore been both the applied theory and the deployed methodology.

The study analyses how the developing PVE work relates to the schools democratic mission and how it might legitimize new roles for teachers. The study analyses the PVE as a *discursive order* influencing the concrete development of Swedish PVE work by analysing the *manifestly textual* content of relevant PVE policies and transcribed interviews. This is done by investigating how various texts are interlinked with each other and according to which *discursive practices* they are organized. Because CDA acknowledges that social practice is constituted by and constitutes the discursive practice, there will always be a focus on which influential discursive orders are operating within a particular field and how texts may change their orientation towards new discursive orders. This change of direction can be detected by changes in the discursive practice when the semiotics are altered in terms of how new subjects and objects appear in the texts or how subjects and objects are connected together in new forms. This is referred to as creativity – not creative in the sense that creative people use their imaginations, but in the sense that discursive practices start to orient towards new discursive orders. Within CDA this is called *recontextualization*.

In the study, the focus has been on two influential discursive orders: the PVE discursive order and the schools democratic mission discursive order. The analysis has focused on how these orders come together within Swedish PVE work, which one appears to be influential and whether recontextualization occurs. Fairclough and Wodak (2010) also talk about how one practice may colonize another by appropriating it. In the endeavour to

investigate recontextualization, there has also been a search for possible *appropriation*.

Methodology

The dissertation is based on four studies. At this stage, very few concrete PVE methods have been implemented that could serve as the subject of participant observation. Therefore, the dissertation is largely a policy study of the central documents regulating the growing Swedish PVE work. This is supplemented by interviews with people in charge of implementing PVE efforts in five organizations key to capacity building with regard to Swedish PVE work.

Study 1 Youth at risk

Published as

Mattsson, C., Hammarén, N. & Odenbring, Y. (2016). Youth 'at risk': a critical discourse analysis of the EU Commission's Radicalisation Awareness Network Collection of approaches and practices used in education *Power & Education* Vol. 8(3) s 251-265. DOI: 10.1177/1757743816677133

The first study is a critical discourse analysis of one of the central policy documents from the European Union that outlines the role and importance of schools in PVE work. The EU Commission adopted a strategy to withstand and prevent terror that, among various initiatives, appointed a special network of professionals, researchers and practitioners to prevent radicalization, calling this group the Radicalisation Awareness Network (RAN) (EU-kommissionen 2010:673).

One of the objectives of RAN is to sample methods to prevent radicalization, so-called best practices, and to make these known by collecting them in a pool of experience (RAN, 2010)

This pool of experience includes an annual publication of the collected best practices. The practices are sorted under various themes such as de-radicalization methods, family support and so on. One of the headings in this collection is Education and is related to teaching in schools. The article is a critical discourse analysis of the content of this collection, regarding how RAN talks about the role of education and teachers, how it presents target groups and explains processes of radicalization. In total there were 19 methods under the heading of education that were analysed in the present

study (RAN, 2016). Particular focus has been put on how subjects and objects are connected to each other in these texts. In other words, the focus is on who is said to act in various ways for various reasons and towards whom. The study contributes to answering all the research questions.

Study 2 Violent extremism, national security and prevention

Published as:

Mattsson, C. & Säljö, R. (2017). Violent extremism, national security and prevention. Institutional discourses and their implications for schooling. *British journal for educational studies*. Published online 2017-06-12 DOI:10.1080/00071005.2017.1337870

The second study is based on an analysis of two documents. The first one is a particular method called the Conversation Compass, which explains what radicalization is, how it can be detected, prevented and targeted. It is distributed by the National Coordinator Against Violent Extremism (Nationella samordnaren, 2015a). The Conversation Compass highlights the importance of the school and the role of teachers. The second document is a legal opinion paper produced on behalf of the National Agency for Education. It investigates and clarifies the circumstances under which teachers and schools must and can act, or are prohibited from acting, in order to prevent violent extremism and radicalization (Helmius, 2016). We have two different documents originating from two different national agencies, one of which instructs teachers to take certain measures, while the other explains how these measures relate to policies and laws regulating education in Sweden.

The study is a discourse analysis and its starting point is institutional thinking (Foucault, 2013; Douglas, 1986), that is, how institutions understand and relate to their missions within the discourses relevant to them. The study reveals that there is a contradiction between the instructions and advices given by the Samtalskompassen and how the legal opinion paper describes the legal framework for the school system. If teachers should act up on and follow the advices of the Samtalskompassen they may come in conflict even with the Swedish constitution.

The study contributes to answering all the research questions by observing central key components, terms and explanations of radicalization and

SUMMARY

prevention methods within the Conversation Compass and compares these to how Swedish schools are regulated.

Study 3 Caught between the urgent and the comprehensible

Published as:

Mattsson, C. (2017). Caught between the urgent and the comprehensible. Professionals' understanding of violent extremism. *Critical studies on terrorism*. Published online 2017-06-08 DOI:10.1080/17539153.2017.1337327

The third study is based on interviews with 13 informants in five different organizations that are developing and implementing PVE work. The study focused on how the informants talk about and describe reasons for radicalization and how they understand relevant counter-strategies. The five organizations have developed four different methods or frameworks for PVE work.

<u>Method</u>	<u>Organization</u>
Exit work	Fryshuset (literally the refrigerator building)
National support line	The Red Cross and the National Coordinator Against Violent Extremism (NC)
Pilot municipality	PVE City of Gothenburg
Pilot municipality	PVE Municipality of Örebro

For more than 20 years, Fryshuset, which is an NGO, has been operating a nation-wide Exit programme for individuals who wish to detach from white supremacy groups. They have included other forms of exit work over the years and now also engaged with individuals who wish to leave so-called jihadist movements. The Swedish Government instructed the NC to install a helpline (a phone) to support individuals who were being radicalized or wished to detach, but also to support their families (Kommittédirektiv 2015:86). The NC then appointed the Swedish Red Cross to operate the support line (Nationella samordnaren 2015b).

The NS decided, in the fall of 2015, to launch four pilot municipalities to develop structures and methods to prevent violent extremism (Nationella samordnaren 2015c). Two of these were Göteborg and Örebro.

These four initiatives can be understood as central to the current Swedish PVE work. Three of the initiatives are directly or indirectly a result of governmental decisions. In the case of Fryshuset, they are an NGO but still one of the most well known in Sweden, particularly their Exit programme.

The informants were initially selected based on their central position in the respective methods, and supplementary informants were then identified via the first central persons. Thus, each organization has been represented by both decision makers and programme operators.

In a semi-structured interview, the informants were asked to talk about their understanding of the reasons individuals join violent extremist groups, i.e., the so-called root causes. They were then asked to talk about relevant terms and concepts that they find crucial to describing both their theoretical basis for the work as well as concrete measures that could or should be part of their PVE work. Finally, they were asked about relevant measures they had taken to prevent violent extremism. The study reveals that the informants are not convinced by the language provided by the PVE discursive order. They refrain from terms like radicalization and prefers to make use of other terms, such as grooming or to talk about radicalized milieus rather than radicalized individuals. It also becomes clear that the informants seek the reasons for radicalization within the segregated society and talks about the need for social justice. A bit contradictory to this then than seeks solutions within the PVE discursive order and talks about need to educate professionals about risk signs. This is however a bit different for the Exit program, presumable due to their long experience of working with neo-Nazis and the social practise that has been constituted within this work.

The study contributes to answering all of the research questions, but focuses mainly on the second. All interviews were transcribed, considered and analysed as texts, according to CDA. First, the texts were analysed based on the textual content, i.e., what the informant chose to talk about. Then the texts were analysed to determine what discursive practices gave meaning and direction to the content, i.e., how the informants combined subjects and objects.

Study 4 Policing violent extremism

Manuscript under review

Mattsson, C. (2018). Policing violent extremism. How the global war on terror meandered into local municipal policies in Sweden.

The fourth study is a critical discourse analysis of the local action plans against violent extremism in Swedish municipalities.

The NC has stressed the importance of the local PVE work and the key role of Swedish municipalities (SOU 2016:92). Already in 2015, the NC emphasized that the local preventive work should be guided by local action plans and therefore provided guidelines for how to write such action plans (Nationella samordnaren, 2015d). After quite an intense media discussion on the need for such plans, the majority of the 290 Swedish municipalities have, or are about to, adopt PVE action plans. This study began by analysing all local action plans and sampled them between the spring of 2016 and March 31 2017. During that period, 127 action plans were collected representing 134 municipalities, some of which had joint action plans.

According to the guideline developed by the NC, the municipalities are encouraged to take advice from the so-called Conversation Compass (analysed in Study 2). The Conversation Compass stresses the importance of the school, for which the municipalities are the main principals. Therefore, this study contributes to answering the second and third research questions.

Using CDA, the study analysed the textual content of these plans and searched for intertextuality, as well as looking at how the plans are discursively oriented to the predominant discursive order. It has been of particular interest to discern whether the plans are constructed on the basis of local analysis or whether there has been more top-down policy transfer. Moreover, the question of what school and teacher roles are legitimized in the plans has been of particular interest. The study reveals that teachers, and other in the first line, are instructed to perform duties that contradicts both the Swedish constitution as well as how the schools democratic mission is generally talked about.

Concluding discussion

The overall purpose of the present dissertation has been to analyse how the growing PVE work in Sweden relates to the schools democratic mission. I have found three main themes to describe the overall results.

Control instead of emancipation

The two discursive orders that have been in focus are the PVE and the schools democratic mission. The rationale for the former lies in safeguarding society and its citizens from terror and violent extremism, while the latter strives to foster pupils to become democratic, critical and creative citizens.

These are clearly two quite different rationales, and it is not readily apparent how they can be recontextualized into a common discursive order. They are, however, brought together in the Swedish PVE work. This becomes particularly clear as key policies, i.e., the Conversation Compass and the local action plans talk about fostering democracy in schools as a means of general prevention against violent extremism, as well as underlining the importance of intensified fostering of democracy when needed.

What becomes clear in my studies is that concepts, ideological positions and terminology relevant to the PVE discursive order are introduced as a basis for how schools and teachers should understand and act in relation to violent extremism. The policies that are transferred to the educational system depict various risk signals in risk individuals who should be detected by teachers and, if needed, reported to the police or security police. These systems for reporting risk signals do not concern criminal behaviour or psychosocial health problems. For those circumstances, the teachers already have legal obligations to act. There is not much reflection in these policies on how teaching for democracy could contribute to prevention of violent extremism, nor is research on teaching for democracy considered a resource when developing PVE methods in Sweden.

In this sense, I would like to argue that the PVE discursive order is appropriating the schools democratic mission discursive order and becoming a system for detecting supposedly radicalized ideas among pupils who might be dangerous in the future.

This is done without any academic evidence showing that it is possible to predict future terrorist by detecting particular risk signals. However, as Tannock (2015) and Durodie (2016) have shown, the result might very well backfire and contribute to radicalization rather than to preventing it.

Dissonance between discursive practices

Another important aspect of the dissertation has been to contribute to our understanding of how professionals, responsible for developing PVE work, reason and talk about the basis for their work, i.e., their talk about root causes of violent extremism and what sort of methodologies they find useful in countering it.

In the interviews with 13 professionals, it becomes clear that they find the root causes in the segregated society, discrimination and inequalities between children and youngsters growing up in Sweden. In this sense, the informants are contextualizing radicalization in quite a different way from how radicalization is usually presented – which is from the PVE discursive order.

On the other hand, when the informants later talk about methodology that could or should be deployed, then their reasoning rests on the tradition of PVE work, which tends to objectify risk individuals and portray them as disconnected from society.

One important finding was that these professionals were interviewed during a period when it was still possible to reason about root causes using one discursive order and then find solutions using another. When this is put in practice, i.e. constituting a new social practice, it may lead to some kind of recontextualization, where one or the other of the discursive orders will become hegemonic.

Note that the informants from Fryshuset refrained from the language used in the PVE discourse. Fryshuset, with their long experience of Exit, does not seem to be convinced by the PVE discursive order. This is likely due to their long experience of practical fieldwork that precedes the PVE discursive order.

Banalization and securitization of the teaching profession

Another theme that appears in the studies is how the PVE work appropriates the teacher role and legitimizes it becoming the eyes and ears of security agencies. In the PVE policies, teachers as well as social workers and youth workers are referred to as frontline workers. This implies that these are the professionals who encounter young people on a daily basis and who can spot at-risk individuals, according to the PVE logic, at an early stage.

The vast majority of the content of the PVE discursive order articulating this front line talks about how to detect risk signals, what to look for and

where it should be reported. Little notice is given to the fact that these professionals' traditional main task is to act to promote the interests of their pupils, clients or young people on whose behalf they are working. Obviously they are already under legal obligation to report crimes and social problems to other authorities. But radical ideas, undemocratic thinking or promotion of intolerance are traditionally part of the schools democratic mission that take place in the classroom, rather than things to be reported to the security police.

In addition to changing the role of teachers, it is also noticeable that the advice given to teachers on how to talk to suppose radicalized youngsters must be seen as very banal for an already trained teacher. But again, the focus of these PVE documents does not show evidence of being unable to relate to academic basis of these front-line professionals, so the advice given to them is banal, as it is mainly their eyes and ears that are wanted anyway.

Referenser

- Aly, A., Taylor, E. & Karnovsky, S. (2014). Moral Disengagement and Building Resilience to Violent Extremism: An Education Intervention. *Studies in Conflict & Terrorism*, 37(4), 369-385
- Andersson-Malmros, R. & Mattsson, C. (2017). Från ord till handlingsplan - En rapport om kommunala handlingsplaner mot våldsbejakande extremism. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Arneback, Emma (2012): *Med kränkningen som måttstock: om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan*. Örebro: Örebro studies in Education, 34.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119
- Ben-Porath, S. (2006). *Citizenship under fire. Democratic education in times of conflict*. New Jersey: Princeton University Press
- Bergh, A. & Arneback, E. (2016) *Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med skolans kunskaper och värden?* *Utbildning och Demokrati*, 25(1), 11-31
- Bhaskar, R. (1978). *A Realist Theory of Science*. Hassocks: Harvester Press.
- Bjørge, T. (2013). *Strategies for preventing terrorism*. London: Palgrave MacMillan
- Borum, R. (2011). Radicalization into violent extremism II: A review of conceptual models and empirical research. *Journal of Strategic Security*, 4(4), 37-62

- Boyd-MacMillan, E. M. (2016a). Increasing cognitive complexity and collaboration across communities: Being muslim being Scottish. *Journal of Strategic Security* 9(4), 79-110.
- Boyd-MacMillan, E. M., Campbell, C., & Furey, A. (2016b). An IC Intervention for Post-Conflict Northern Ireland Secondary Schools. *Journal of Strategic Security*, 9(4), 111-124
- Boyd-MacMillan, E. M., Andrews Fearon, P., Ptolomey, A. M., & Mathieson, L. J. (2016c). I SEE! Scotland: Tackling Sectarianism and Promoting Community Psychosocial Health. *Journal of Strategic Security*, 9(4), 53-78.
- Boyd-MacMillan, E. M. & Andrews Fearon, P. (2016d). Complexity Under Stress: Integrative Approaches to Overdetermined Vulnerabilities. *Journal of Strategic Security*, 9(4), 11-31.
- Brandén, H. (2015). Kritisk realism. *Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköpings universitet. Rapportserie sociologi i Linköping 2015:1*
- BRÅ (2001). *Exit för avhoppare. En uppföljning och utvärdering av verksamheten åren 1998-2001*. Stockholm: Brottsförebyggande rådet.
- Carlsson, Y. & Fangen, K. (2012). Right-wing extremism in Norway: prevention and intervention. In Melzer, R. & Serafin, S. (Ed.) *Right-wing extremism in Europe, Country analyses, counter-strategies and labour-market orientated Exit-strategies* (pp. 342-375). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Colnerud, G. (2014). Värdepedagogik: Om vikten av ett urskiljande språk. I Johansson, E. & Thornberg, R. (Red.) *Värdepedagogik. Etik och demokrati I förskola och skola* (s. 35–52). Stockholm: Liber.
- Crenshaw, M. (1981). The causes of Terrorism. *Comparative Politics*, 13(4), 379-399.
- Chehade, C. (2012). *Anti-Terrorism Discourse and the War on Dissent: A Critical Analysis*. Doktorsavhandling McGill University, Montreal

- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (2007). *Discourses in late modernity – rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Coolsaet, R. (2011). *Jihadi terrorism and the radicalisation challenge: European and American experiences*. Farnham: Ashgate
- Coppock, V. & Mcgovern, M. (2014). Dangerous Minds? Deconstructing Counter-Terrorism discourse, radicalisation and the psychological vulnerability of Muslim children and young people in Britain. *Children & Society*, 28, 242-256.
- Davies, L. (2008). *Educating against extremism*. Sterling: Trentham books.
- Davies, L. (2016a). Security, extremism and education: Safeguarding or surveillance? *British Journal of Educational Studies*, 64(1),1-19.
- Davies, L. (2016b). Wicked Problems: How complexity science Helps Direct Education Responses to Preventing Violent Extremism. *Journal of Strategic Security* 9(4) 32-52.
- Davies, L. (2018). *Review of educational initiatives in countering extremism internationally: What works?* Göteborgs universitet: Segerstedtinstitutet
- Dean, C. & Lloyd, M., (2015). The development of structured guidelines for assessing risk in extremist offenders. *Journal of Threat Assessment and management* 2(1) 40-52.
- Departementsskrift 1997:57. *En värdegrundad skola – idéer om samverkan och möjligheter*. Stockholm: Fritzes
- Douglas, M. (1986). *How Institutions Think*. Syracuse, NY, Syracuse University Press.
- Durodie, B. (2016). Securitising education to prevent terrorism or losing direction? *British Journal of Educational Studies*, 64 (1), 21-25.
- Ecclestone, K. (2012). From emotional and psychological well-being to character education: challenging discourses of

- behavioural science and “vulnerability” *Research Papers in Education*, 27(4), 463-480.
- El-Said, H., (2015). *New approaches to countering terrorism. Designing and evaluating counter radicalization and de-radicalization programs*. London: Palgrave Macmillan.
- Elshimi, M. (2015). Prevent 2011 and counter-radicalisation. I Baker-Beall, C., Heather-Kelly, C. & Jarvis, L. (Red.) *Counter-Radicalisation: Critical perspectives*. New York: Routledge
- Englund, A.L. & Englund, T. (2012) *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad är värdegrundsstärkande?* Rapporter i pedagogik 17 Örebro universitet
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). ...Att fråga folk. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa intervjuer*. (s.34-54). Stockholm: Liber.
- EU-kommissionen (2010:673). Communication from the Commission to the European parliament and the Council. The EU Internal Security Strategy in Action: Five steps towards a more secure Europe. Hämtad 4 mars, 2017, från <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2010/EN/1-2010-673-EN-F1-1.Pdf>
- Europol (2016). *Changes in modus operandi of Islamic State terrorist attacks*. The Hague: Europol public information
- Frisk, L., Axelsson, T., Hylén, T. & Stier, J. (2017). *Att lägga rälisen medan man kör. En utvärdering av kunskapsbusens arbete i fyra pilotkommuner - Örebro, Göteborg, Borlänge och Stockholm*. Interkulturellt utvecklingscentrum Dalarna. Högskolan Dalarna.
- Fairclough, I. & Fairclough, N. (2012). *Political discourse analysis – a method for advanced students*. London: Routledge
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge England: Polity press.

- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis and critical policy studies. *Critical Policy Studies*, 7(2), 177-197.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (2010). Recontextualizing European higher education policies: the case of Austria and Romania. *Critical Discourse Studies*, 7(1), 19-40.
- Fleetwood, S. (2005). Ontology in organization and management studies: A critical realist perspective. *Organization*, 12(2), 197-222.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and writings*. New York: Pantheon books
- Foucault, M. (2013). The “institutional gaze” and disciplining subjects. Hämtad september, 2016, från <http://www.researchomatic.com/michel-foucault-the-institutional-gaze-and-disciplining-subjects-179894.html>
- Frazer, O. & Nünlist, C. (2015). *The concept of countering violent extremism*. CSS Analyses in security policy No. 183
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogik för förtyckta*. Stockholm: Gumesson
- Gustafsson, L. & Ranstorp, M. (2017). *Swedish foreign fighters in Syria and Iraq*. Stockholm: CATS, Försvarshögskolan.
- Hammersley, M. (1997). “On the foundations of critical discourse analysis.” *Language and Communication*, 17(3), 237-248.
- Harris-Hogan, S., Barrelle, K. & Zammit, A. (2015). What is countering violent extremism? Exploring CVE policy and practice in Australia. *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression*, 8(1), 6-24.
- Heath-Kelly, C. (2012). Reinventing prevention or exposing the gap? False positives in UK terrorism governance and the quest for pre-emption. *Critical Studies on Terrorism*, 5(1), 69-82

- Heath-Kelly, C. (2013). Counter-terrorism and the counterfactual: Producing the “radicalisation” discourse and the UK PREVENT strategy. *The British Journal of Politics and International Relations*, (15), 394-415.
- Helmus, I. (2016). *Rättsutlåtande 2016-03-30*. Promemoria Uppsala universitet.
- Herz, M. & Johansson, T. (2015) *Det professionella mötet*. Lund: Studentlitteratur.
- Herz, M. (2016). *Socialt arbete, pedagogik och arbetet mot så kallad våldsbejakande extremism – en översyn*. Rapport: 1. Göteborgs universitet: Segerstedtinstitutet.
- Heydemann, S. (2014). Countering violent extremism as a field of practice. *United states institute of peace insights*. 1
- Hickman, M., Silvestri, S., Thomas, L. & Nickels, H. (2011). *‘Suspect Communities’? Counter-terrorism policy, the press, and the impact on Irish and Muslim communities in Britain*. London metropolitan university
- HM Government. (2015). Prevent Duty Guidance. Hämtad mars, 2017, från http://www.legislation.gov.uk/ukdsi/2015/9780111133309/pdfs/ukdsiod_9780111133309_en.pdf
- Hofmann, D. C. (2012). Clark McCauley and Sophia Moskalenko. Friction: How Radicalization Happens to Them and Us. *Terrorism and Political Violence*, 24 (5), 865-866
- Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. (2004). *Animating interview narratives*. In D. Silverman (Ed). (pp. 131-148) *Qualitative research* 3rd Edition. London: Sage
- Home Office (2011). Prevent strategy. London: HM Government
- Hodges, A. (2011). *The “War on terror” narrative*. New York Oxford University Press.

- Husband, C. and Alam, Y. (2011). *Social cohesion and counter terrorism*. Bristol: The Policy Press.
- Institute of race relations (2010). *Evidence to the UK parliamentary select committee inquiry on preventing violent extremism*. Hämtad mars, 2017, från <http://journals.sagepub.com/doi/metrics/10.1177/0306396809361272>
- Justitiedepartementet 2017:75. *Ett effektivt och rättssäkert informationsutbyte vid samverkan mot terrorism*. Stockholm: Justitiedepartementet
- Kommittédirektiv 2012:57. *Ett effektivare arbete för att förebygga våldsbejakande extremism*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Kommittédirektiv 2014:103. *En nationell samordnare för att värna demokratin mot våldsbejakande extremism*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Kommittédirektiv 2015:86. *Tilläggsdirektiv till den nationella samordnaren för att värna demokratin mot våldsbejakande extremism*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- King, M. & Taylor, D.M. (2011) The radicalization of homegrown jihadists: A review of theoretical models and social psychological evidence. *Terrorism and Political violence* 23(4), 602-622.
- Kundnani, Arun (2012). Radicalisation: A journey of a concept. *Race & Class* 54(2), 3-25.
- Kundnani, A. (2014). *The Muslims are coming!: Islamophobia, extremism, and the domestic war on terror*. London: Verso.
- Kundnani, A. (2015). *A decade lost: Rethinking radicalisation and extremism*. London: Claystone.
- Kundnani, A., Miller, D., Blackwood, L. and Gearey, A. (2016). *The "science" of pre-crime: The secret "radicalization study" underpinning prevent*. Hämtad September, 2016, från <http://cage.ngo/publication/the-science-of-pre-crime/>

- Kvale, S. & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Polen: Interak Printing House.
- Lakhani, S. (2012). Preventing Violent Extremism: Perceptions of Policy from Grassroots and Communities. *The Howard Journal of Criminal Justice* 51 (2) s. 190–206.
- Liht, J. & Savage, S. (2013). Preventing Violent Extremism through Value Complexity: Being Muslim Being British. *Journal of Strategic Security* 6, no. 4 s. 44-66.
- Lindesjö, B. & Lundgren, U.P. (2012). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag
- Lindgard, B. (2010). Policy borrowing, policy learning: testing times in Australian schooling. *Critical Studies in Education*, 51(2), 129-147.
- Lunneblad, J., Odenbring, Y. & Johansson, T. (2017). Brottsoffret i skolan. Professionellas berättelser om ungdomars utsatthet. Göteborg: Daidalos förlag
- Lygre, R., Jahrle, E., Larrson, G., and Ranstorp, M. (2011) Terrorism as a Process: A Critical Review of Moghaddam's "Staircase to Terrorism" *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 609–616.
- Lynch, O. (2013). British Muslim youth: radicalisation, terrorism and the construction of the "other", *Critical Studies on Terrorism*, 6:2, 241-261.
- Lööv, H. (1999). *Nazismen i Sverige 1980-1999*. Stockholm: Ordfront
- Mattsson, C., Lebedinski, C. & Johansson, T. (2016). *Mellan det angelägna och det svårfångade. En studie av pågående utvecklingsarbete för att förhindra att unga människor rekryteras till miljöer som utövar våld i islams namn*. Rapport 2. Segerstedtinstitutet, Göteborgs universitet.

- McCauley, C. & Moskalenko, S. (2011). *Friction: How radicalization happens to them and us*. Oxford: Oxford University press
- Moghaddam, G. (2005). The staircase to terrorism. A psychological exploration. *American Psychologist* Vol. 60 No. 2 s.161-169.
- Murray-Leach, T. (2014). *Crisis discourses in Europe*. London school of economics and political science.
- Nationella samordnaren mot våldsbejakande extremism. (2015a). *Samtalskompassen* Hämtad 2017-03-04 <http://samtalskompassen.samordnarenmotextremism.se/materia/1/pdf/>
- Nationella samordnaren mot våldsbejakande extremism. (2015b). *En nationell anhörigtelefon mot våldsbejakande extremism*. Promemoria 2015-05-11.
- Nationella samordnaren mot våldsbejakande extremism. (2015c). *Kunskapsbuss för att värna demokratin mot våldsbejakande miljöer – strategisk handlingsplan för inrättandet av kunskapsbuss*. 2015-11-26.
- Nationella samordnaren mot våldsbejakande extremism. (2015d). *Tolv rekommendationer vid upprättandet av en lokal handlingsplan mot våldsbejakande extremism*. Promemoria 2015-12-03.
- Nationella samordnaren mot våldsbejakande extremism (2016). *Lägesbild över Sveriges kommuners arbete mot våldsbejakande extremism*. Rapport 2016-04-20
- Neumann, P. (2008). *Perspective on radicalization and political violence – Papers from the first international conference on radicalization and political violence 18-18 January 2008*. London: The International centre for the study of radicalisation and political violence.

- Neumann, P. (2013.) The trouble with radicalization. *International affairs* 89:4, 873-893.
- Noor, F.A. (2010). Terror and politics of containment: Analysing the discourse of the “War on terror” and its workings of power. *Journal of the Sociology of Self-knowledge*, 8(2), 47-65.
- O'Donnell, A. (2016). Securitisation, Counterterrorism and the Silencing of Dissent: The educational implications of Prevent. *British Journal of Educational Studies*, 64(1), 54-76.
- Oser, F., Riegel, C. & Tanner, S. (2006). *Was die Sensibilisierung anbelangt, war das Projekt Spitze. Ergebnisse des NFP 40+Projekts Prävention von Rechtsextremismus und ethnisierter Gewalt an Schulen*. Hämtad, mars 2017, från [www.nfp40plus.ch/m/mandanten/174/download/Newsletter dt.pdf](http://www.nfp40plus.ch/m/mandanten/174/download/Newsletter_dt.pdf)
- PST, (2016). Temarapport: Hvilken bakgrunn har personer som frekventerer ekstreme isamistiske miljøer i Norge før de blir radikalisert? Oslo: Den sentrale enhet
- Rae, J. (2012). *Will it ever be possible to profile terrorists?* Journal of terrorism research. 3(2).
- RAN (2010). Charter of principles governing the EU radicalisation awareness network. Bryssel: EU-kommissionen.
- RAN (2015). *Preventing radicalisation to terrorism and Violent Extremism – Approaches and Practices*. Bryssel: EU-kommissionen
- RAN. (2016). *Preventing radicalisation to terrorism and Violent Extremism – Approaches and Practices*. Bryssel: EU-kommissionen.
- RAN. (2017a). Charter of the RAN. Hämtad mars, 2017, från [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/ran_charter en 0.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/ran_charter_en_0.pdf)

- Regeringens skrivelse 2011/12:44. *Handlingsplan för att värna demokrati mot våldsbejakande extremism*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Richards, A. (2015). From terrorism to “radicalization to “extremism”: Counterterrorism imperative or loss of focus? *International Affairs*, 91 (2), 371-380
- Rittel, H. & Webber, M. (1973). *Dilemmas in a General Theory of Planning*. *Policy Sciences* 4: 155–169, Hämtad mars, 2017, från <http://dx.doi.org/10.1007/BF01405730>.
- Roy, O., I Samir, A., Boubekur, A. & Emerson, M. (2007) European Islam – Challenges for society and public policy. *Islamic Terrorist radicalisation in Europe*, 52-60. Bryssel: Center for European policy studies.
- RP 2015/16:78 *Ett särskilt straffansvar för resor i terrorismsyfte*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- Rahimi, S. & Graumans, R. (2015). *Reconsidering the relationship between integration and radicalization*. *Journal for deradicalization* 5.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, M. Mosley, D. H. & O’Garro, J.G. (2005) Critical discourse analysis in education: A review of literature. *Review of educational research* 75(3), 365-461.
- Sageman, M. (2004). *Understanding terror networks*. University of Pennsylvania press.
- Sageman, M. (2008). A strategy for fighting international Islamist terrorists. *The Annals of the American academy of political and social science*. 618, 223-231.
- Sandelin, M. (2016). *Svenska IS-krigare Från Al-qaida till jihadi cool*. Stockholm: Fri tanke förlag.
- Schmid, A. P. (2013). *Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation: A Conceptual Discussion and Literatur Review*. The Hauge: International Center for Counter Terrorism.

- Selim, G. (2016). Approaches for countering violent extremism at home and abroad. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 668(1), 94-101.
- SFS 2000:800 *Skollagen* Hämtad september, 2017, från http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-80
- SFS 2003:460 *Lag om prövning av forskning som avser människor*. Hämtad september, 2017, från <https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Shentov, O., Todorov, B. & Stoyanov, A. (2016). *Understanding radicalisation Review of literature*. Sofia: Center for study of democracy.
- Sieckelinck, S., Kaulingfreks, F., & De Winter, M. (2015). Neither Villains Nor Victims: Towards an Educational Perspective on Radicalisation. *British Journal of Educational Studies*. 63(3), 329– 343.
- Silke, A. (1996). *Terrorism and the blind men's elephant*. *Terrorism and political violence* vol. 8(3), 12-28.
- Skolinspektionen (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Skolinspektionen rapport 2012:9.
- Skolverket (2013). *Förskolans och skolans värdegrund*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer
- SOU 2013:81 *När vi bryr oss*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer
- SOU 2016:92 *Värna demokrati mot våldsbejakande extremism – nationell samordning och kommunernas ansvar*. Stockholm: Elandres Sverige AB

- Suedfeld, P. (2010). The Cognitive Processing of Politics and Politicians: Archival Studies of Conceptual and Integrative Complexity. *Journal of personality*, 78, 1669-1702.
- Sukarieh, M. & Tannock, S. (2015). The deradicalisation of education: terror, youth and the assault on learning. *Race & Class*, 57(4), 22-38.
- Szklarski, A. (2002). Den kvalitativa metodens mångfald. Rapport från Institutionen för pedagogik 15:2002, Högskolan i Borås.
- Thomas, P. (2016). Youth, terrorism and education: Britain's Prevent program. *International Journal of Lifelong Education*, 35(2), 171-187.
- UNESCO (2017). Preventing violent extremism through education. A guide for policy-makers. Paris: UNESCO
- Van San, M., Sieckelinck, S. & de Winter, M. (2013). Ideals adrift: an educational approach to radicalization. *Ethics and Education*, 8(3), 276-289.
- Verschueren, J. (2001). Predicaments of criticism. *Critique of anthropology*, 21(1), 59-81.
- Weine, S., Eisenman, D.P., Kinsler, J., Glik, D.C. & Polutnik, C. (2016). Addressing violent extremism as public health policy and practice. *Behavioral science of terrorism and political aggression* ISSN 1943-4480
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011
- Widdowson, H. (2005). *Text, context, Pretext critical issues in discourse analysis*. Oxford: Blackwell.
- Wiktorowicz, Q. (2004). *Joining the cause: Al-Muhajiroun and radical Islam*. Department of International studies, Rhodes Collage.
- Winther Jørgensen, M. & Philips L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

- Young, H.F., Zwenk, F. & Rooze, M. (2013). *A review of the literature on radicalisation and what it means for Terra*. Bryssel: TerRa
- Youth Justices Board (2012). Preventing religious radicalization and violent extremism. A systematic review of the research evidence. London: Youth Justice Board for England and Wales
- Zackari, G. & Modigh, F. (2000). *Värdegrundsboken – Om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Regeringskansliet

Tidningsartiklar

- Löow, H., Poohl, D. & Mattsson, C. (2013, 15 december) Olika slag av extremism kräver olika slags åtgärder. *Dagens nyheter*. Hämtad från <http://www.dn.se/debatt/olika-slag-av-extremism-kraver-olika-slags-atgarder/>
- Haddad, R. (2016, 5 april) Kommuner blundar för radikalisering. *Aftonbladet*. Hämtad från <http://www.aftonbladet.se/debatt/article22564951.ab>
- Kudo, P. (2016, 31 januari) Terrordömd svensk gripen i Grekland. *Svenska Dagbladet*. Hämtad från <http://www.svd.se/misstankta-is-man-bar-svenska-pass>
- Pekgul, N. (2016, 8 april) Medicin mot radikalisering. *Fokus*. Hämtad från <http://www.fokus.se/2016/04/medicin-mot-radikalisering/>
- Saviano, R. (2016, 9 april) IS måste bemötas som maffian. *Svenska dagbladet*. Hämtad från <http://www.svd.se/saviano-is-maste-bemotas-som-maffian>
- Wägenberg, J. (2016, 31 januari) Ranstorp: Han kan locka med sig yngre. *Aftonbladet*. Hämtad från <http://www.aftonbladet.se/nyheter/article22181406.ab>

Övriga källor

Lundqvist, I. (2015) Mordet på John Hron. *Sveriges radio*.

Hämtad 23 januari, 2017, från

<http://www.sverigesradio.se/sida/avsnitt/543345?programid=2519>

Sveriges Radio. (2016, 23 februari). Svårt för skolor att hitta ungdomar som radikaliseras. Hämtad från

<http://www.sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=160&artikel=6374738>

Sveriges television Aktuellt (1995, 15 september). Reportern

Agneta Lundgren ställer frågan: "Du kallar det för avrättning" till åklagare Per Lind. SVT's arkivuppgift inhämtad 2016-01-23.

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977

23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977

24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978

25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978

26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978

27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979

28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979

29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979

30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979

31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979

32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979

33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980

34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980

35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980

36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981

37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981

38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärla.* Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studiervalet ur den väljandes perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieselevs lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i forskolläraryrket. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdsstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara forskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevs erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synsättnings eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benvilgheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENCE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjopraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskollärautbildningen utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfar situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSION *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skjuvande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Läk och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärad hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elendokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erinra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erjara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, bem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otaket med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skäcklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnesstränande materiel*. Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation*. Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments*. Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern*. Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training*. Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters*. Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skyllta med kunskap. En studie av hur barn urskäljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children*. Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkehemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskeiften inom processindustrin*. Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid*. Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking*. Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and social-behavioral aspects*. Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education*. Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori*. Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skärundervisning i gymnasietskolan. Svenskämets roll i den sociala reproduktionen*. Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnastetränarens handlande utifrån sitt dubbla uppdrag*. Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom*. Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices*. Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik*. Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan*. Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst*. Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik*. Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen*. Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori*. Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teorisert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen*. Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion och instrumentalitet på två tekniska högskoleprogram*. Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India*. Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring*. Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions*. Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa*. Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary*. Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology*. Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll*. Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsofrämjande intervention*. Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and
Elisabet Öhrn

- 390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan*. Göteborg 2016
- 391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Göteborg 2016
- 392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningsmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys*. Göteborg 2016
- 393 JAN BLOMGREN *Den svårångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö*. Göteborg 2016
- 394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärares kunskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärutbildningen*. Göteborg 2017
- 395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy*. Göteborg 2017
- 396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar*. Göteborg 2017
- 397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Ridlärarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid*. Göteborg 2017
- 398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom*. Göteborg 2017
- 399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning*. Göteborg 2017
- 400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker*. Göteborg 2017
- 401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space*. Göteborg 2017
- 402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan*. Göteborg 2017
- 403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidsbem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidsbem i tre socioekonomiskt skilda områden*. Göteborg 2017
- 404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om lärarblivande. En livsvärldsfenomenologisk studie av bildningsgångar in i läraryrket*. Göteborg 2017
- 405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet*. Göteborg 2017
- 406 ELIAS JOHANNESON *The Dynamic Development of Cognitive and Socioemotional Traits and Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment*. Göteborg 2017
- 407 EVA BORGFEJLDT *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3*. Göteborg 2017
- 408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward ocean literacy*. Göteborg 2018
- 409 CHARLOTT SELLBERG *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning*. Göteborg 2018
- 410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear Equations*. Göteborg 2018
- 411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies*. Göteborg 2018
- 412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkares syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. Göteborg 2018
- 413 CHRISTER MATTSSON *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism*. Göteborg 2018